PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 9 5 MAJA 1930 ROK IX

ROLA UCZUĆ W WYCHOWANIU I NAUCZANIU.

W niniejszym artykule chcę zwrócić uwagę na znaczenie uczuć w wychowaniu i nauczaniu. Czy można mówić o pewnych funkcjach psychicznych, pomijając inne? Właściwie nie, gdyż dusza nie jest sumą czuć, uczuć i innych procesów psychicznych, jak uczyła dawna psychologja analityczna. Jest ona czemś więcej, jest silnie spojoną strukturą, w której jeden kompleks procesów psychicznych łączy się z innym. Psychologja „władz duchowych" już skapitulowała i nie może dziś znaleźć zastosowania. Pozwoliłem sobie na wyodrębnienie uczuć tylko ze względów metodycznych; przecież nauczyciel w swej pracy wychowawczej i nauczającej uwzględni w równej mierze i inne funkcje psychiczne dziecka.

Jak przedstawia się rozwój uczuć w życiu dziecka? Ich początek zauważyć można już u noworodka. Stern rozróżnia u niego poruszenia uczuciowe, wywołane głodem, sytością i bólem. Później rozwijają się uczucia, odnoszące się do przedmiotów z otoczenia, a więc zdziwienie i obawa. Wkońcu dopiero uczucia, zwracające się do osób. Dziecko przez uśmiech zdradza sympatję do pewnych osób. [1])

Stwierdzono, że uczucie znajduje się w służbie woli. U c z u c i e i w o l a t w o r z ą w s p ó l n y k o m p l e k s. Odkrycie to ma doniosłe znaczenie dla szkoły twórczej, ale na to zwrócę jeszcze uwagę. Groos uważa za podstawowe uczucia uczucie lęku i strachu. Pierwotnie występuje u dziecka lęk przed czemś nieznanem np. przed ciemnością i rzeczami obcemi.

Uczucia mają wielki wpływ na bieg wyobrażeń i czynności woli. O ile uczucie nieprzyjemne działa tamująco, to uczucie przyjemne w wybitnej mierze pobudza umysłowość. Uczucie, które zabarwia cały szereg wyobrażeń, nazywamy nastrojem. Powinniśmy nauczanie zawsze odbywać w nastroju przyjemnym, gdyż wtenczas

---

[1]) W. Stern: *Psychologie der frühen Kindheit*, Lipsk 1927.

bieg wyobrażeń jest żywszy aniżeli w nastroju przykrym. Wynik pracy dzieci w nastroju przyjemnym będzie zawsze wydatniejszy. Dlatego też nauczyciel powinien się w nauczaniu zawsze starać o taki nastrój. W języku polskim, na lekcjach historji, przyrody, geografji łatwo go wzbudzić, ale i w naukach ścisłych przez dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń i zachęcające słowa nauczyciela postarać się można o nastrój przyjemny. Niektórzy pedagogowie zwłaszcza niemieccy, mówią, że takie uprzyjemnianie nauki przyniesie korzyści ujemne, gdyż w życiu niezawsze będzie dziecko pracowało w nastroju przyjemnym. Nie zdają sobie jednak sprawy z tego, że tam, gdzie niema tych warunków, praca musi wypaść gorzej. I w życiu praktycznem stwierdzono, że wydajność pracy jest większa tam, gdzie pracownik jest odpowiednio traktowany, nieprzemęczony, dobrze opłacany, a więc tam, gdzie pracuje w nastroju przyjemnym. Każdy stara się też, by swą pracę uprzyjemnić i do jej cech zewnętrznych dodaje pewne pobudki wewnętrzne. Rzemieślnik cieszy się swem rękodziełem, jakby je stwarzał dla siebie, dla swej przyjemności a nie dla pieniędzy. Gdyby praca tych cech nie miała, stałaby się pańszczyzną. Słusznie też pisze Claparède: „Jedno jedyne — zainteresowanie zabawą, rzecby można, iż z samego określenia dziecko jest istotą, interesującą się tylko zabawą, może być pochłonięte tylko przez to, co je rozwija, w sposób odpowiadający jego naturalnej ewolucji. Tylko wtedy zdołamy przykuć uwagę dziecka i dać mu siłę psychiczną, niezbędną do wykonania zadania, jeśli wpleciemy w wykonywaną pracę radość, jaką zapewnia zabawa.“ [2])

Nie należy więc w nauczaniu wywoływać nastrojów nieprzyjemnych przez swoje własne kłopoty lub kary hańbiące, bo praca szkolna w takich warunkach stałaby się dla dziecka pańszczyzną. A wyniki jej w rozwoju formalnym i materjalnym dziecka byłyby bardzo nikłe. Nauczyciel powinien mieć coś wspólnego z aktorem. Niech za drzwiami zostawi troski życia codziennego, a w klasie będzie uśmiechnięty i pogodny.

Nie bez wpływu na nastrój w klasie pozostaje prawo kontrastu uczuciowego. Uczucie przyjemne lub przykre staje się sil-

---

[2]) E. Claparède: *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna.* Tłum. M. Górska. Warszawa 1927, (str. 363.)

niejsze, gdy kontrastuje z innem przeciwnej jakości. O takim kontraście wspomina Mickiewicz w koncercie Jankiela, kiedy struna złowróżąca podobna do zgrzytu żelaza po szkle mąci uroczysty nastrój pieśni. I nauka historji obfituje w kontrasty. Przytoczę choćby takie momenty: koronacja Przemysława i jego śmierć, dążności absolutystyczne Wazów i pierwsze liberum veto, sejm rozbiorowy w r. 1773 i wystąpienie Rejtana, konstytucja 3 maja a rewolucja francuska itp. W podobne kontrasty obfitują i inne przedmioty szkolne. Należy je wyzyskać do wytworzenia takiego nastroju, jaki nam w danej chwili jest potrzebny.

Stosowanie kontrastów wielkie też ma znaczenie w dykcji nauczyciela, a zwłaszcza w czasie uroczystości szkolnych. Monotonna wymowa znudza i zniechęca uczniów, ożywiona zaciekawia.

Zabarwienie uczuciowe bywa pobudką do rozumowania. Uczucie niewiedzy prowadzi do wiedzy. Bez życia uczuciowego poprostu trudno sobie wyobrazić jakikolwiek postęp w życiu. Nieprzyjemne uczucie człowieka pierwotnego, mieszkającego w glinianej lepiance, w której cierpiał z powodu napaści dzikich zwierząt, skłoniło jego umysł do stworzenia budowli palowych.

Ważne jest więc, aby nauczyciel uświadomił w dzieciach to uczucie niewiedzy, któreby je pobudzało do zdobycia nowych wiadomości. Kiedy się zapyta: czy wiecie o tem? czy chcielibyście o tem się dowiedzieć? już zwróci uwagę i zainteresowanie dzieci na nowy temat. Mistrzem pod tym względem był Sokrates, którego metoda dziś szczególniej znajduje naśladowców.

Zabarwienie uczuciowe jest więc koniecznym warunkiem postępu, posiada ono tendencję do wyładowania się w czynie. O ile zatem na lekcji wzbudzamy uczucia i afekty, winniśmy się starać o to, aby je zużyć na dokonanie jakiegoś czynu, gdyż inaczej byłby naturalny proces przerwany. Jest to jedna z podstawowych zasad szkoły twórczej. Wszelkie moralizowanie, wzbudzające entuzjazm, który jednak niknie za chwilę i nie wyładuje się w jakiemś postanowieniu i czynie, jest największem niebezpieczeństwem w wychowaniu, gdyż osłabia wolę, wypacza poprostu charakter człowieka. Takie niebezpieczeństwo tkwi np. w nieodpowiednio traktowanej literaturze pięknej. Europejczycy XVIII wieku rozczulali się w sielankach nad złamanem skrzydłem muchy, a gnębili poddanych chłopów. Szkoła, z której wyszli, nie umiała urobić

odpowiednich połączeń między reakcjami uczuciowemi a reakcjami ruchowemi. Afekt, nie znajdujący reakcji ruchowej, jest zatamowaniem naturalnego procesu, nietylko, że osłabia wolę, ale przyczynia się do niespołecznego zachowania się osobnika. „Niema lichszego typu ludzkiego nad pozbawionego woli sentymentalnego marzyciela, który przez całe życie pławi się w falach pięknych sentymentów, ale nigdy nie spełni istotnie dzielnego, męskiego czynu.“ [3])

Kiedy dziecko znajduje się w nastroju nieprzyjemnym, a więc w strachu lub smutku, łatwo wierzy w istnienie przedmiotów i sytuacyj przykrych. Przeciwnie w nastroju przyjemnym łatwo wierzy w istnienie rzeczywistości przyjemnej. Objaw ten nazywają psychologowie katatymją. Ma on niemałe znaczenie w pracy szkolnej. Dzieci łatwo podlegają katatymji, gdyż, jak wiadomo, są one więcej sugestywne od dorosłych.

Przewaga jednego nastroju na niekorzyść drugiego jest naogół szkodliwa dla wyprowadzenia bezstronnego sądu. Dlatego należałoby w wyższych klasach omówić każdą rzecz w oświetleniu wielustronnem. Trzeba wysłuchać wszystkich argumentów *pro* i *contra*. Może to doprowadzić do rozwinięcia się dyskusji nad omawianem zagadnieniem. O ile dzieci nie są do tego stopnia rozwinięte, czyni to nauczyciel w swojem opowiadaniu. W pogadance o krecie omawiamy np. korzyści, jakie przynosi. Część uczniów wpada jednak w afekt, gdy widzi pracę w ogrodzie zniweczoną mnóstwem kopcy. Wysłuchujemy obie strony, i dopiero na tej podstawie dochodzimy do sądu.

Ma to wielkie znaczenie w życiu. Bo, o ile dziecko nie wyrośnie z owej katatymji, nie wyrobi sobie później samodzielnego sądu i łatwo da się zasugerować przez pewne grupy społeczne. Jednostronne oświetlenie zagadnień historycznych i narodowych może doprowadzić do szowinizmu, zagadnień wyznaniowych do fanatyzmu, nietolerancji, klerykalizmu.

Należy nie dopuścić do tego, by sam nastrój uczuciowy wystarczał za argument. Z tego też względu winien nauczyciel zwalczać uprzedzenie do osób niesympatycznych i kierowanie się w rozmowie i dyskusji pobudkami osobisto-uczuciowemi.

[3]) W. James: *Pogadanki psychologiczne.* Warszawa 1922, str. 40.

Faktem jednak jest, że zdanie człowieka kochanego i szanowanego wydaje się prawdziwe, i że taki człowiek łatwo zdobywa sobie zaufanie. Na tem winno nauczycielowi bardzo zależeć. Niech więc zdobędzie sobie zaufanie dzieci, a słowa jego wpłyną dodatnio na nie. Powinien więc nauczyciel posiadać umiejętność zdobywania sobie serc dzieci.

Wiadomo, że drobne powodzenia życiowe pogłębiają wiarę w własne siły. Uczeń zdolny wyrobi sobie na tej podstawie poczucie mocy, którego nie potrzeba specjalnie podsycać. Należy tylko dbać o to, by nie lekceważył sobie trudu i nie popadł w lenistwo. Inaczej jest u uczniów słabych, którzy z trudnością podołają wymogom szkolnym, tych trzeba stale zachęcać. Winno się im dać zadania łatwiejsze i za pomyślne rozwiązania pochwalić i zachęcić do dalszej pracy. Odniesie to większy skutek aniżeli ciągłe ganienie i karcenie uczniów słabych. Poniżanie ucznia działa wprost przeciwnie, wywołuje w nim niemoc i zniechęca do dalszych wysiłków.

Podnietą do sumiennej pracy jest też przyjemne zabarwienie wyobrażenia o celu. Inne postępy zauważymy u dzieci, które sądzą, że uczą się dla szkoły lub nauczyciela, inne u tych, które sobie uświadamiają, że nauka będzie im w życiu potrzebna. Tę świadomość należy już budzić w pierwszym roku nauczania. Przy nauce czytania i pisania mówimy dzieciom o przyjemnych skutkach tej nauki. Gdy się dobrze nauczy, będzie mogło napisać list do babci lub przeczytać książkę z bibljoteki. To wyobrażenie, przyjemnie zabarwione, zachęca je do pracy. Tego pobudzającego do pracy wyobrażenia nie należy omijać w dalszych latach. Stale podkreślać trzeba praktyczne znaczenie nauki. Szczególnie chłopców cechuje pewien utylitaryzm; zdarza się przecież nieraz, że mają już pewne upodobania specjalne, które zajmują im czas pozaszkolny. System daltoński nawiązuje właśnie do tej właściwości życia psychicznego młodzieży. Dziś jednak obok chłopców i dziewczęta wstępują w życie zawodowe. Podkreślenie wartości nauki szkolnej dla późniejszego życia winno dzieci zachęcić do owocnej pracy w szkole. Nawiasem wspomnieć muszę, że szkoła raz na zawsze powinna zerwać z wszelkim balastem pamięciowym, który później dziecku na nic się nie przyda.

Oprócz wartości czysto praktycznych budzi szkoła upodobanie do piękna i rozwija uczucia estetyczne. Należy dziecko zatem wychować w takim duchu, aby w jakichkolwiek warunkach się znalazło, starało się urządzić się pięknie. Sam gmach szkolny powinien być zbudowany w myśl prawideł estetycznych. Pięknie urządzona szkoła wpływa nietylko na uczucia estetyczne, ale i na uczucia moralne dziecka. Obudzi w niem poszanowanie dla miejsca, w którem się znajduje. Doskonale rozumiało to duchowieństwo średniowieczne, które w ciasnych nieraz bardzo miastach budowało wspaniałe świątynie dla zwrócenia myśli wiernych ku Bogu. Piękny budynek szkolny w podobny sposób obudzi zamiłowanie do nauki.

Tym samym warunkom winna odpowiadać klasa. Co znaczy, że jest co rok bielona, jeśli poza więzienną czy szpitalną czystością niczem nie przyczynia się do wzbudzenia uczuć estetycznych? O ozdobienie jej postara się nauczyciel wraz z dziećmi. Wyrobi też w nich pewne nałogi do piękna i porządku, które towarzyszyłyby dziecku przez całe życie.

Nałogi te musi posiadać przedewszystkiem sam nauczyciel. Niech pisze na tablicy w dobrze zamkniętych układach spoistych t. zn. z zachowaniem symetrji w wielkości i oddaleniu liter. Nie jest to bez znaczenia. Pismo takie nietylko, że będzie odpowiadało wymogom piękna, ale wzbudzi naśladownictwo u dzieci, które będą się starały tak samo pisać w zeszytach. Pismo ich stanie się przejrzyste i przez to treść pisanego łatwiej wbije się w pamięć. Będzie też, „przyjemnem poczuciem mocy“ jak na to zwraca uwagę Witwicki. [1])

Nie bez znaczenia dla pracy szkolnej jest też poczucie własności, które daje człowiekowi pewne zadowolenie. Dziecko posiada książki i zeszyty, które nazywa swojemi. Zainteresowanie książką jest największe w chwili jej otrzymania z okazji promocji do wyższej klasy. Należałoby to poczucie podtrzymać przez cały rok szkolny i starać się o to, aby przerabiany w klasie materjał posiadał urok świeżości. Unikniemy w ten sposób nudy, która jest największym wrogiem postępu w nauce. Z tej też racji metodycy dążą w nauce języka polskiego do usunięcia wypisów a wprowadzenia wzamian lektury książeczek.

[1]) *Psychologja*, tom II, str. 94.

Poczucie własności przelewa się u dziecka na rzeczy napozór błahe i nieużyteczne. Powstaje popęd do kolekcjonowania. Posiadanie zbioru znaczków, monet, obrazów jest dla dziecka przyjemnie zabarwionem uczuciem posiadania. Nie bez znaczenia będzie więc wyzyskanie tych uczuć do celów nauki szkolnej. W nauce geografji, przyrody i historji można tworzyć albumy z ilustracjami. Mogą to być albumy indywidualne, albo zbiorowe albumy klasowe. W drugim wypadku powstanie uczucie pod względem etycznym wyższe: stanie bowiem ponad własnym egoizmem, wyrobi się poczucie własności ogólnej. Zainteresowanie nauką wzrośnie, gdy będzie oparte na psychice dziecka i znajdzie swój wyraz w kolekcjonowaniu. Nawet zwykły znaczek pocztowy spełni swoje zadanie, zachęcając do poznania ziem odległych. Może być nawet podnietą do pięknych wypracowań. Że tak jest istotnie, o tem świadczy serja wypracowań z nalepionym znaczkiem pocztowym, wystawiona na selekcyjnej wystawie szkolnej w Toruniu w grudniu 1928 r.

Poczucie własności może też być podstawą do zabiegów wychowawczych. Należy dzieciom uświadomić, że posiadanie czegoś sprawia każdemu człowiekowi przyjemność. Nie trzeba więc niszczyć tego, co sprawia innym przyjemność, *należy szanować cudzą własność.*

Do tego zrozumienia można dojść przez stwarzanie wspólnej własności (albumy klasowe, obrazy i ozdoby). Wspólną własnością są też wszelkie zakłady i urządzenia miejskie, a więc parki, ogrody, planty, łaźnie, bibljoteki, muzea, tramwaje itp. Należy je również szanować. Dziecko często nie uświadamia sobie tego i dlatego dochodzą skargi na nie ze strony dozorców. Nie posiada najczęściej wyobrażenia, z jakim trudem te wszystkie instytucje i zakłady powstały i jaką szkodę im wyrządza przez bezmyślne wybryk . Można to wyleczyć tylko przez pracę dzieci nad wspólnem dobrem. O ile przy szkole znajduje się ogródek, który dzieci nazywają swoim, który wspólnemi siłami pielęgnują, nie wyrządzą szkód nietylko w swoim ogródku, ale i w innych. Taki cel mają też zainicjowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. święta sadzenia drzewek. Postępując w ten sposób, poczucie, związane z posiadaniem czegoś, będzie nietylko zadowoleniem własnem, ale i pobudką do pracy intelektualnej i ogólno-społecznej.

Powyżej zwrociłem uwagę na rolę uczuć autopatycznych t. j. tych, które powstają bez względu na związek z ludźmi. Przyjrzyjmy się teraz, jaką rolę w życiu mogą odegrać uczucia heteropatyczne t. j. te, które powstają na mocy współżycia z ludźmi. Częściowo zwróciłem już na nie uwagę, nie można bowiem nakreślić ścisłej granicy między jednemi a drugiemi. Nic w duszy nie jest odgraniczone, wszystko nawzajem się splata. Podział taki posiada też tylko znaczenie przy stawianiu zagadnienia.

Osobą, z którą dzieci się stale stykają, która wywiera wpływ na ich życie i pod wpływem której powstają najrozmaitsze uczucia, to jest przecież nauczyciel. Jakie uczucia powinien w nich budzić? Dzieci muszą być przekonane, że nauczyciel jest osobą silniejszą od nich. Nietylko w znaczeniu fizycznem (nauczyciel powinien oczywiście być wolny od wad cielesnych), ale przedewszystkiem pod względem intelektualnym i moralnym winien nauczyciel ujawniać swą moc i silną osobowość. Dziecko musi nauczyciela czcić, poddanie się jego silniejszej osobowości winno się u niego przyjemnie zabarwiać. Takie uczucia robi się jednak tylko wówczas, gdy dziecko będzie nauczycielowi coś zawdzięczało. Nauczyciel winien więc być dla dziecka nietylko tym, który mu daje naukę, ale i doradcą; takim doradcą, jakimi są dla niego w domu matka i ojciec. Nie znajdzie czci nauczyciel, który tylko uczy, a poza dzwonkiem już się o dzieci nie troszczy. Dzieci nie lubią nauczycieli sumiennych i zimnych, tak samo jak nie lubią tych, którzy pod grozą kar przymuszają je do pracy; przepadają jednak za takimi, którzy są im przyjaciółmi, którzy umieją się wżyć w ich życie, cieszyć się ich uciechą, a smucić ich przykrościami. Pamiętać jeszcze powinien nauczyciel o jednem, na co już powyżej zwróciłem uwagę. Uczucie czci dysponuje do naśladownictwa. Ten, który jest czczony, tego czyny ludzie naśladują. Na tem podłożu powstał w poszczególnych narodach kult bohaterów, w wyznaniach religijnych kult świętych lub reformatorów. Takim bohaterem w stosunku do dzieci, którego czyny wzbudzałyby naśladownictwo, musi być nauczyciel.

Oprócz nauczyciela styka się dziecko w szkole i z kolegami. Wobec nich winno ono być solidarne. Solidarność polega na zrozumieniu objawów uczuciowych innych ludzi. Dziecko zaś tych objawów często nie rozumie, prześladuje swego rówieśnika,

o ile je w nim coś uderza, choćby to było niezgrabne ubranko, przerobione z ojcowej lub matczynej odzieży. Dziecko w niektórych wypadkach bywa nawet okrutne tak w stosunku do współtowarzyszy jak i do zwierząt. Tu już będzie zadaniem nauczyciela doprowadzić do zrozumienia objawów uczuciowych prześladowanego rówieśnika. A więc zwrócić uwagę przypuśćmy na nieodpowiedni strój. Dobrze, *X* chciałby też mieć ładne ubranko, ale rodzice nie mogą mu go kupić, są biedni, żal mu tego, wstydzi się przed kolegami, stroni od nich, a ci zamiast mu pomóc, jeszcze go prześladują. W ten sposób można popęd agresywny przekształcić w uczucie współczucia i pobudzić dzieci do współdziałania, by pomóc biednemu koledze. Stworzymy solidarność, a uczucie niespołeszne przerodzi się w społeczne. Przykładów takich możnaby dużo przytoczyć. Od taktu pedagogicznego nauczyciela zależy jednak, by w każdym wypadku umiał dzieci skłonić do skierowania uczuć ujemnych w właściwe łożysko.

Kończę uwagą, aby uczucia dziecka — i ich rozwój — urobiły w niem zawsze i wszędzie pożyteczne tylko nałogi, które obejmować będą poczucie solidarności, poszanowania prawa (karności) lub odpowiedzialności. Dziecko musi w szkole wyjść z ciasnych ram egoizmu, t. j. jego uczucia egocentryczne muszą zamienić się w dodatnie dla społeczności, w której żyje.

N. Ludwik Bandura.

MIKOŁAJ REJ NA POLU PEDAGOGICZNEM.

(Ze spuścizny literackiej autora.)

Obdarzony z natury bystrym umysłem spostrzegawczym i interesując się żywo życiem prywatnem i publicznem ziomków swoich, dostrzegł Rej w bujnie rozrosłym organizmie narodowym zaród różnych chorób, grożących mu prędzej czy później zagładą polityczną.

Ożywiony równocześnie szczerą miłością ojczyzny a dzierżąc w ręku sprawne i ochocze pióro literackie, nie poprzestał na samem narzekaniu „na porządną niedbałość naszą“, lecz starał się wskazać lekarstwa na uleczenie chorób, aby zapobiec ruinie organizmu. Szukając środków leczniczych, nie przeoczył zresztą wślad za swojemi wzorami, z których korzystał, sprawy wycho-

wania młodzieży. Zdawał sobie sprawę, że leczenie trzeba rozpocząć u samych podstaw społeczeństwa.

Sprawy wychowania porusza Rej celowo tylko w trzech utworach: w *Postyli* (1557) [1]), *Wizerunku* (1558) [2]) i *Żywocie człowieka poczciwego* (1567) [3]), w dwu pierwszych tylko dorywczo, obszerniej w trzecim, a dotyka ich przygodnie także w innych pismach.

Naukowa pedagogika ustala i określa cél wychowania zapomocą uznanej przez siebie filozofji praktycznej czyli etyki. Pedagogika Reja nie ma podstaw filozoficznych, nie ma naukowo ujętego i wskazanego celu. Niewygłoszonym a jednak faktycznym celem pedagogiki rejowej jest „człowiek poczciwy" ze *Zwierciadła*. Jest to zatem typ daleki od ideału, do którego dzisiejsza pedagogika zdąża, daleki od osobistej doskonałości i niezdatny do uszczęśliwienia drugich, a zatem typ niedostosowany wcale do potrzeb pełnego życia społecznego. Ale „poczciwy człowiek" Reja jest kiepskim ideałem wychowania i na czasy Reja, typem mało doskonałego człowieka i mało wzorowego obywatela.

Jak bez etyki niema umiejętnego kształtowania woli i charakteru, tak niema bez logiki należytego kształcenia myśli a bez estetyki celowego urabiania uczuć, bo wychowanie musi mieć na oku nie tylko to, co dobre, lecz także prawdę i piękno. Rej zlekceważył logikę a o estetyce zdaje się nie mieć żadnego zgoła wyobrażenia. Zatem poszło, iż w rejowym systemie wychowania kształcenie umysłu jest sprawą małoważną, a kształcenie uczuć zgoła nie istnieje.

Etyka, logika i estetyka, aby się utrzymać na poziomie naukowym, muszą się wspierać na psychologji, która przez to ma fundamentalne znaczenie dla pedagogiki. Naukowej psychologji w XVI wieku nie było jeszcze, niema jej też u Reja. Ale już wtedy zaobserwowano trafnie niejeden przejaw życia psychicznego i spożytkowano go należycie dla ustalenia środków wychowania.

---

[1]) Cytaty według wydania ks. Teodora Haasego w Cieszynie r. 1883 p. t. *Kazania czyli... Postyla.*

[2]) Cytaty według wydania St. Ptaszyckiego w Petersburgu-Warszawie 1881—1883 *Wizerunek.*

[3]) Cytaty według wydania Akademji Umiejętności w Krakowie 1914 r. *Zwierciadło.*

I u naszego moralisty z Nagłowic nie brak pewnych uwag psychologicznych. Niestety są to określenia bardzo ogólnikowe a w znacznej mierze całkiem bałamutne a nawet błędne. Pedagogice nie przyniosło żadnej korzyści zlecenie, aby poszukać dla dziecka mamki, któraby, poznawszy „przyrodzenie" dzieciątka, umiała niem odpowiednio pokierować. Co Rej za Gallenem pisze o czterech „wilgotnościach" w człowieku, to stek fałszywych, krzyżujących się pojęć z zakresu fizjologji i psychologji.

Tak tedy Rej przy ustalaniu i określaniu swych pojęć pedagogicznych nie bierze światła od filozofji, lecz polega na własnym rozumie i na żywem uczuciu, które mu często nie dopisują.

Zlekceważona filozofja a w szczególności wzgardzona logika pomściły się na Reju srodze. W pismach naszego moralisty z Nagłowic jest sporo twierdzeń, urągających ścisłości naukowej i logice. Nie brak ich też w zakresie pedagogicznym. Rej był wyznawcą i rzecznikiem pewnego rodzaju predestynacji,[1] a jednak wierzył w potęgę wychowania, bo głosił, że się „przyrodzenie nasze rodzi jako goła tabliczka, a co na niej napiszą, to już tak zawżdy na sobie nieśc musi",[2] w *Postyli* powtórzył starą prawdę, że „żadna rzeczpospolita długo trwać nie miała, w której ćwiczenie młodych ludzi zaniedbane było".[3]

W wywodzie o zasadach wychowania kładzie Rej główny nacisk na kształcenie woli. Wskazane przez niego ku temu środki można podzielić na bezpośrednie i pośrednie. Tamte działają wprost na wolę wychowanka, przyzwyczajając ją do dobrych czynów, te zaś pośrednio zapomocą odpowiednich idei, urabiając przez aperceptywne myślenie charakter wychowanka. Zresztą rejowskie środki kształcenia woli nie tworzą pełnego systemu, lecz są tylko luźnemi jego szczegółami, które tu porządkujemy.

Rej zna intuicyjnie nieomal wszystkie możliwe środki bezpośredniego kształcenia woli. Na samo czoło przed innemi wysuwa przyzwyczajanie woli wychowanka do dobrych czynów zapomocą ścisłego dozoru. Naogół postępowanie dozoru ma być w stosunku do młodszych dzieci łagodne, a w stosunku do starszych surowe. Matkom a względnie mamkom zalecał, aby wychowywały dzieciątka „nie gniewem, nie fukiem, ale jakoby igraniem

[1]) *Zwierciadło*, I, str. 37—8. [2]) Tamże, str. 64. [3]) *Postyla*, str. 92.

a nadobnem a łagodnem upominaniem".[1]) Natomiast radził ojcom wychowywać synów, (widocznie już starszych) w grozie, dopóki młodzi, gdyż złe nałogi staną się „drugiem przyrodzeniem" w latach późniejszych.[2]) Podobną zasadę wygłosił w *Żywocie Józefa*:

„A nie jest nic lepszego, iście to me zdanie,
Jedno młodemu człeku groźne wychowanie".

Ale dozór wychowawcy stanie tylko wtedy na wysokości swego zadania, gdy będzie przyświecał wychowankowi dobrym pod każdym względem przykładem. Dobry przykład jest drugim walnym środkiem bezpośredniego kształcenia woli. Rej ceni go bardzo wysoko i żąda dobrego przykładu dla dzieci przedewszystkiem od rodziców. Rozprawia o tem obszernie w *Postyli* (str. 89). Powiada, że „nad dobre przykłady nic nie bywa skuteczniejszego", zwłaszcza nad przykład, idący od rodziców. W szczególności wymaga Rej od rodziców, aby byli dzieciom wzorem pobożności, wstydliwości i uczciwości, przystojności, zgody, dobrego rządu, idącego środkiem między sknerstwem a rozrzutnością.

Dobrym przykładem mają przyświecać niezbędni zastępcy rodziców. „Więc należy szukać mamki nie melankolicznej, nie frasownej, ale coby była przyrodzenia dobrego, obyczajów uczciwych".[3])

Wiara w skuteczność wychowawczą dozoru i przykładu domowego była widocznie walnym powodem, że Rej uznał wychowanie i nauczanie domowe za nierównie lepsze od publicznego w szkołach pod warunkiem, że wychowanek oddany będzie pod kierownictwo „jakiego cnotliwego, statecznego, trzeźwego a pomiernego preceptora". Dozór domowy może ustrzec wychowanka przed złym przykładem służby a nawet samego preceptora, w szkole publicznej obcowałby „z onemi sprośnemi chłopięty" i nabiłby „ich obyczajów sobie do głowy".[4])

Rej uczynił trafną uwagę, że siła wpływów dozoru i przykładu wychowawczego pozostaje w prostym stosunku do powagi wychowawcy. Rodzice cieszą się największem poważaniem dzieci, to też wpływ ich sięga najgłębiej[5]). Powinni tedy wystrzegać się wszystkiego, coby ich powagę umniejszało. Powinni też, ile

---

[1]) *Zwierciadło* I, str. 44. [2]) *Wizerunek.* [3]) *Zwierciadło*, I, str. 44.
[4]) tamże, str. 47. [5]) *Postyla*, str. 89.

możności, podpierać autorytet tych, którzy są ich zastępcami. Oto Reja słowa: „Niemały to pożytek przynieść może, jeśli rodzice o tych, którzy...szkoły rządzą, uczciwie mówią".[1])

Uznając potęgę wychowawczą dobrego przykładu, zalecał Rej, godząc się na wyjazd zagranicę, wybór takich cudzych krajów, gdzie „są ludzie pomierni, trzeźwi, obyczajni, a iż się rozumem a poczciwemi naukami parają".[2]) O wyborze miały więc stanowić nie względy naukowe, lecz obfitość dobrych przykładów.

Dozór i przykład wychowawcy naginają wolę wychowanka do spełniania wszystkiego, co jest wskazane, a do unikania czynów, przeciwnych obowiązkowości. Gdy mimo to nastąpi zaniedbanie obowiązku lub spełnienie czynu złego, wtedy trzeba działać na wolę zapomocą innych środków. Jednym z nich są kary pedagogiczne. Pedagogika nowożytna rozróżnia kilka stopni kar, znanych poczęści i w dawniejszych już czasach. Rej zdaje się poza napomnieniem znać tylko jeden rodzaj kary tj. karę chłosty i ją też poleca rodzicom usilnie szeregiem cytatów z Pisma świętego „ku pohamowaniu skażonej natury" dziatek.[3])

A już bezpośrednie kaztałcenie woli przez różnego rodzaju nagrody jest Rejowi całkiem obce.

Pełniejszy jest natomiast rejowski system pośredniego kształcenia woli, zasadzający się na samodzielnem, logicznem myśleniu. Wychowawca szczepi w wychowanku takie idee, które, rozważone i za dobre uznane, nadają czynom kierunek etyczny. Aby zyskać uznanie, powinna każda etyczna idea mieć odpowiednie uzasadnienie. Etyka Reja nie jest filozoficzna, głoszone przez niego idee etyczne pozbawione są sankcji logiczno-psychologicznej. Rej zaleca swemu „poczciwemu człowiekowi" rozmaite „cnoty", ale wcale nie sili się, aby rozumowo uzasadnić potrzebę i korzyści nakazu. „Ku poczciwemu żywotowi — powiada Rej — żadne nie są nauki potrzebniejsze, jedno które są rozumem roztropnym a poważnemi cnotami ozdobione, jako jest sprawiedliwość, stałość, roztropność, pomierność, przytem też miłosierdzie".[4])

Obok tych nieumotywowanych idei etycznych są umotywowane etyczno-religijne idee i nakazy. Religja a za nią i nasz moralista uzasadnia nakazy etyczne wolą Bożą a wysuwa jako

[1]) *Postyla*, str. 90. [2]) *Zwierciadło* I, str. 68. [3]) *Postyla*, str. 92.
[4]) *Zwierciadło* I, str. 61.

motywy etycznego działania miłość Bożą i kary, któremi grozi za przekroczenie przykazań, oraz nagrody za wierne ich spełnienie. Na dziatki, wychowane „w wierze a bojaźni Bożej", ssyła „Pan Bóg błogosławieństwo swoje, żeby tak i onym się szczęśliwie powodziło i byli ku pociesze rodzicom swoim". Natomiast „ona swawola a wszech złości pełna rozpustność", jako następstwo odrywania młodzieży „od prawdziwej wiary a chwały Bożej" ściąga gniew Boga jako to „mory, powodzie, głody, miecz nieprzyjacielski i inne kaźnie".[1])

Zasady i idee etyczno - religijne ma szczepić w dzieciach a zatem wpływać pośrednio na kształcenie ich woli nauka religji. Od nauczania religji radzi Rej rozpocząć całe dzieło nauczania i zapewnia, że zrozumienie prawd wiary nie przeciąży młodocianych umysłów[2]). Na zasadę tę kładzie silny nacisk we wszystkich pismach. „A to jest najpilniejsza — czytamy w *Żywocie* — aby dzieciątko, które już ku lepszemu rozumowi będzie przychodziło, uczyło się rozumieć, co jest Bóg, a co jest wola jego".[3])

Sprawa kształcenia woli i charakteru góruje u Reja nad innemi działami wychowania do tego stopnia, iż nauka jest u niego tylko środkiem umoralniającym wychowanka, „bo takżeć to wszystko za jedno pójdzie, choćbyś też czytał najmędrsze filozofy i najzacniejsze sprawy onych dziwnych ludzi, którzy dzielnościami swemi a sprawami swemi świat i rozmaite królestwa posiadali, albo też także o tem i młode ludzi będziesz uczył i ćwiczył, jeśli sobie i im też nie rozważysz trzeźwości, czujności, dziwnych spraw, cnót, pomiary i innych przypadków onych ludzi zacnych, temi cnotami ozdobionych".[4]) Na innem miejscu powiedział, że „rozum z cnotą zmieszany najlepszy".[5]) Kształcenie rozumu zajmuje w systemie wychowawczym Reja tylko drugorzędne miejsce.

Rej nie pojmuje ani nie uznaje właściwych celów nauczania. O wykształceniu formalnem nie ma wręcz żadnego pojęcia.

O psychologicznych warunkach skutecznego nauczania znajdujemy zaledwie kilka przypadkowych drobnych ogólnych uwag. Z doświadczenia wie, że zajmujące uczenie zapobiega prędkiemu znużeniu uwagi i podpiera pamięć, a radzi tłumić

[1]) *Postyla*, str. 92. [2]) tamże, str. 91. [3]) *Zwierciadło* I, str. 48.
[4]) tamże, str. 63—4. [5]) *Wizerunek*.

u dzieci nadmierną szczebiotliwość, bo zamieniona w nałóg byłaby źródłem bezmyślności.[1])

Plany naukowe dla poszególnych stopni nauki są bardzo chude a równocześnie bardzo ogólnikowe. Są to jakoby ułamki średniowiecznego nauczania łacińskiego. Łacińskiem jest to nauczanie od początku do końca.

Już elementarny czyli początkowy stopień nauki ma ten charakter. Rej wyznaczył mu naukę czytania, naukę pacierza i wymemorowanie wielu słów łacińskich.[2]) Z początku nauka ta miała się odbywać widocznie tylko przygodnie przy pomocy i pod kierownictwem rodziców. Potem, gdy już chłopiec podrósł, radził Rej zatrzymać jeszcze chłopca w domu ale powierzyć prowadzenie nauki, zawsze jeszcze elementarnej, odpowiedniemu nauczycielowi czyli preceptorowi. Był to rzeczywiście dalszy ciąg nauki elementarnej, gdyż Rej, wyraźnie przestrzega przed „twardemi a wichrowatemi" naukami jak gramatyka z logiką, któreby mogły snadnie pomieszać wszystko w młodej głowie, a każe tylko uczyć „co najpilniej" czytania i pisania oraz tłumaczenia słów a zapewne i zdań łacińskich na język polski.[3]) (D.N.)

Kraków. † Antoni Karbowiak.

ZNACZENIE INSTYNKTU I STOSUNEK WYCHOWANIA DO NIEGO.

III.

Obecnie przystępuję do porównania wyników naszych rozważań z cytowanemi na początku definicjami instynktu. Zestawiając je, dojdziemy do takiej mniej więcej syntezy:

1) Instynkt, to wrodzony dar natury, rozdzielony sprawiedliwie pomiędzy ludzi i zwierzęta.

2) Instynkt jest warunkiem działania złożonego, celowego i korzystnego dla osobnika lub dla gatunku, a przytem nieświadomego i niewyuczonego.

3) Czas ujawniania się instynktów jest różny u różnych gatunków, a nawet u różnych osobników, należących do tego samego gatunku.

---

[1]) *Zwierciadło* I, str. 46. [2]) tamże, str. 46. [3]) tamże, str. 47.

4) W okresie od urodzenia do zaktualizowania się istnieje instynkt w stanie *in potentia.*

5) Działanie instynktowne może zapoczątkować podnieta natury wewnętrzno-ustrojowej albo zewnętrzna.

6) Działanie zgodne z kierunkiem podniet jest przyjemne, natomiast powściąganie się jest połączone z uczuciem przykrem.

Jeżelibyśmy teraz zadali sobie trud porównania tej naszej syntezy z poprzednio wspomnianemi definicjami, okazałoby się niezawodnie, iż jest ona w wielu punktach z niemi zgodna.

Po poznaniu instynktu od strony skutków, tj. od strony działania, spróbujemy obecnie dokonać możliwie wyraźnego rozgraniczenia tego działania u ludzi i u zwierząt. Przeprowadzenie zaś tej granicy uważam za konieczne przedewszystkiem z tego względu, iż zacieśni ona teren naszych badań jedynie do spraw ludzkich. W ten więc sposób poczynimy przygotowania, które nam umożliwią wysnuwanie wniosków pedagogicznych, czekających na swą kolej.

Pomiędzy człowiekiem a światem zwierzęcym istnieje ze względu na instynktowne dążności różnica napozór nieznaczna, a jednak mająca niesłychanie doniosłe znaczenie. Oto, jak następnie wykażemy, człowiek posiada zdolność przeobrażania dziedzicznego postępowania instynktownego w takie formy działania świadomego, które mu zapewniają wzniesienie się na wyżyny człowieczeństwa, podczas gdy zwierzętom brakuje właśnie tej zdolności modyfikowania pierwotnych form instynktownego działania, a raczej zdolność ta jest zamknięta w tak szczupłych granicach, iż żaden zwierzęcy osobnik nigdy nie wyszedł i nie wyjdzie ze sfery instynktownego życia. Gdy więc człowiek posiada zdolność skierowywania swych instynktownych dążeń w nowe, bardziej pożądane łożyska, wreszcie zastępowania ich przez świadome akty woli, czyli ma możność wyrośnięcia ponad instynkty i wzniesienia się na wyżyny człowieczeństwa, to tymczasem zwierzę pozostanie na zawsze na jednym i tym samym stopniu rozwoju. Stąd zwierzęta można tylko tresować — człowieka zaś wszechstronnie rozwijać, wychowywać. Stąd wchodzenie np. do klatki lwa było, jest i zawsze będzie połączone z niebezpieczeństwem, podczas gdy dzisiejszy ludożerca może jutro skierować swe instynktowne, krwiożercze dążenia w bardziej pożądane łożyska. Dlatego też

człowiek, krocząc po drodze postępu, przemierzył zawrotną w swym ogromie przestrzeń, gdy tymczasem zwierzęta nie zdołały dotychczas opuścić martwego punktu.

Zatem brak postępu zwierząt, a z drugiej strony możliwość doskonalenia się człowieka — to brzemienne następstwa braku plastyczności instynktu zwierzęcego, względnie istnienie tej plastyczności u ludzi.

Należałoby jeszcze dokonać generalnego przeglądu wszelkich możliwych instynktów i nazwać je. Tu jednak wyłania się poważna trudność. Oto, gdy jedni chcieliby wszystkie możliwe formy instynktownego działania sprowadzić do wspólnego mianownika, tj. uważać je tylko za specjalne odmiany dążeń na podstawie jednego i tego samego instynktu zasadniczego, to tymczasem inni uważają każdą odmienną formę za działanie instynktowne *sui generis,* przez co przyjmują istnienie tylu równorzędnych instynktów, ile jest form działania. Wreszcie jeszcze inni szeregują instynkty w pewne, dowolne zresztą grupy. Ponieważ więc ani liczba instynktów nie jest ustalona, ani ich terminologja, dlatego sprawa klasyfikacji przedstawia się nieco chaotycznie. Ten też wzgląd skłania mię do zaniechania dogmatycznego traktowania tej kwestji a zarazem usprawiedliwia następujące, kronikarskie tylko zestawienie przykładów tej klasyfikacji:

Jako reprezentantów tej grupy psychologów, którzy, zresztą nie bez powodzenia, usiłują sprowadzić wszystkie formy instynktownego działania do jednego instynktu zasadniczego, należy wymienić Freuda, Boveta i Greena. Pierwszy uważa wszelkie możliwe odmiany instynktownego działania za odgałęzienia instynktu płciowego, drugi wyolbrzymia znów znaczenie instynktu walki, uważając wszystkie inne raczej za pochodne niż za równorzędne, przyczem stanowisko jego jest raczej hipotetyczne niż dogmatyczne, to też byłby skłonny do daleko idących odstępstw na rzecz teorji Freuda, wreszcie trzeci uważa przeróżne formy działania za skutek instynktu wywyższenia się, darząc również uznaniem *libido* Freuda.

Z pośród tych, którzy łączą instynkty w pewne grupy, wymienię dla przykładu prof. Witwickiego [1]) i Colvina [2]). Pierwszy wymienia grupy instynktów osobniczych, społecznych i gatunko-

[1]) *Psychologja* (t. I.).

[2]) *Postępowanie człowieka.*

wych, drugi instynkty przystosowania się, instynkty indywidualistyczne, płciowe, rodzicielskie, społeczne, religijne, wreszcie estetyczne.

Powyższe, krótkie zestawienie dostatecznie obrazuje brak jednomyślności wśród psychologów na punkcie nazywania i klasyfikowania instynktów, to też teren ten, jako śliski i niepewny, bez żalu opuszczamy, przenosząc się równocześnie myślą w dziedzinę zagadnień o wiele donioślejszych.

Zagadnienie formułuję tak: Do czego prowadzi człowieka instynktowne działanie? Aby zaś uniknąć nieporozumienia, przypominam, iż już poprzednio ustaliliśmy, że dwie są możliwe formy tego działania: albo nie natrafia ono w świecie rzeczywistym na żaden opór, albo też napotkane przeszkody nie pozwolą przyjść instynktowi do głosu. W tym ostatnim wypadku działanie instynktowne wypada, że tak powiem, ze swego łożyska i przybiera formy zgoła odmienne od tych, jakieby niezawodnie przybrało, gdyby nie doznało otamowania. W obu tych wypadkach skutki instynktownych dążeń będą inne, to też wydaje mi się rzeczą słuszną rozpatrzeć obie te możliwości oddzielnie.

Bierzemy pod uwagę wypadek pierwszy. Oto dziecko działa np. na zasadzie instynktu do odżywiania się. Wychowawca nie stawia oczywiście żadnych przeszkód nawet najpierwotniejszym formom tego działania, albowiem wie, że służą one do utrzymania organizmu przy życiu. Nadejdzie jednak czas, gdy ssanie, ta najpierwotniejsza forma instynktownego działania, stanie się w wysokim stopniu i niecelowem i niepożądanem. I oto cóż się dzieje? Wskutek częstego powtarzania czynności, dążenia instynktowe przeszły w nawyk. Zatem chociaż instynkt do odżywiania skłania teraz dziecko do innych form działania, to jednak także i działanie w formie pierwotnej wcale nie ustaje. Siła przyzwyczajenia jest tu tak wielka, iż musi teraz wkraczać wychowawca, aby przy pomocy całego aparatu środków pedagogicznych otamować to nawykowe działanie. Jak zaś trudno jest to działanie opanować, świadczy fakt, iż trzy- i czteroletnie, a nawet starsze dzieci z palcem w buzi nie należą wcale do zjawisk wyjątkowych. Zatem swobodne działanie instynktowne prowadzi do wytworzenia nowych stanów dyspozycyjnych, które będziemy nazywać przyzwyczajeniami. Dyspozycje te są również czemś trwałem, to też

w dalszym ciągu pobudzają osobnika do działania. Różnica pomiędzy niemi a instynktem jest chyba ta, że gdy instynkt jest wrodzony, to przyzwyczajenia są nabyte, gdy dążenie instynktowne jest zawsze czemś celowem, to dążenie nawykowe może takiem być, ale może też być czemś niecelowem, szkodliwem, a więc niepożądanem. Poza tem i zabarwienie uczuciowe i inne cechy obu tych form działania są identyczne.

Odkładając na później wysnucie wniosków pedagogicznych z powyższych faktów, spróbujmy teraz rozwiązać zagadnienie drugie, t. j. kwestję, jakie są skutki otamowania instynktownych dążeń? Prof. Green w swej książce p. t. *Psychanaliza w szkole* rozwija w rozdziale „Marzenia na jawie" przykład, który pozwolę sobie przytoczyć w streszczeniu: Trzyletnia dziewczynka skazana jest na obcowanie wyłącznie z otoczeniem, składającem się z osób starszych. Pewnego poranku odkrywa ona w swem łóżeczku fikcyjną postać rówieśniczki. Zachęcona przez ojca, prowadzi ją do stołu, okazując jej względy należne bardzo cenionemu gościowi. Gościnność swą posuwa tak daleko, iż swe własne śniadanie je dopiero wtedy, gdy za radą ojca odesłała urojonego gościa do domu. Ta sama dziewczynka spotkała swą wyimaginowaną towarzyszkę po raz drugi w tramwaju, przyczem, jak twierdzi, otrzymała od niej prezent w postaci paczki czekolady. W rok później ta sama dziewczynka bawi się znów doskonale z fikcyjną rówieśnicą.

Czy instynkt stadowy, czy też instynkt wywyższenia się przez posiadanie małej towarzyszki, wobec której to kilkuletnie dziecko, nic nie znaczące wobec swego dorosłego otoczenia, mogło coś znaczyć, skłonił je do tych dziwnych, fantastycznych rojeń, jest dla nas rzeczą obojętną. Ważny jest natomiast fakt, iż instynktowne dążenia, natrafiwszy na nieprzezwyciężone przeszkody w świecie rzeczywistym, znalazły sobie nowe łożysko w świecie fantastycznych rojeń.

Powyższy przykład dostarcza nam nader cennego materjału. Oto okazuje się z niego, że dążenia instynktowne można skierować w innym kierunku, aniżeli ten, który nakreśliła mu natura, powtóre, że dążeń tych żadnemi środkami stłumić nie można, tak, jak nie można powstrzymać biegu rzeki przy pomocy jakiejś sztucznej zapory.

Mając żywo w pamięci te rezultaty naszych rozważań, jak również i te, do których doszliśmy uprzednio, rozpatrując skutki nietamowanego działania instynktownego, skupimy teraz całą naszą uwagę na problemach pedagogicznych. Rozpatrzymy więc przedewszystkiem kwestję, jakie stanowisko powinno zająć wychowanie wobec instynktów.

Ustaliliśmy przed chwilą, że nietamowane działanie instynktowne prowadzi do wytworzenia silnych przyzwyczajeń, które nawet wtedy będą motorem naszego działania, gdy działanie to nie będzie ani celowe ani pożądane. To nawykowe działanie jest jeszcze wprawdzie nieświadome, lecz od niego do świadomych aktów woli, a raczej do wytworzenia trwałych dyspozycyj woluntarnych jest już tylko jeden krok. Jeżeli zaś dyspozycje te będą nietylko trwałe, ale zarazem i dodatnie, wtedy osobnik znajdzie się w sferze kształcenia swego charakteru, pojętego jako ogół trwałych i dodatnich dyspozycyj do aktów woli. Od nieświadomego dążenia instynktownego do działania, wynikającego z charakteru, prowadzi więc droga jak najprostsza i jak najpewniejsza, ale dziecko niech przejdzie drogę tę bez obawy, że jego natura dozna gwałtu ze strony wychowania. A jakież wobec tego powinno być stanowisko wychowania do instynktownych dążeń, prowadzących ku wyrobieniu pożądanych przyzwyczajeń?

Ktokolwiek obserwował dziecko w okresie przedszkolnym, może łatwo stwierdzić, iż odznacza się ono wybitnemi tendencjam instynktownemi w kierunku działania w formie zabawy, pracy konstruktorskiej, naśladownictwa itp. Aktualizowanie się tych instynktów daje wychowawcy obraz wewnętrznej postawy wychowanka, odzwierciedla jego naturalne zainteresowania. I słusznie! Wszak związek instynktownych dążeń ze sferą uczuć a więc i naturalnych zainteresowań już przyjęliśmy. A jakie są możliwości z chwilą, gdy dziecko przekroczy próg szkolny? Dwie, mojem zdaniem: albo szkoła uszanuje jego naturę i przeciwko instynktownym dążeniom i zrodzonym na ich tle naturalnym zainteresowaniom nie wystąpi, albo też zechce je stłumić w imię pewnych celów rzeczywistych lub tylko urojonych. Tłumiąc, podejmie syzyfowy wysiłek, przyczem zada gwałt naturze dziecka.

Lecz warto się zastanowić, która droga krótsza, bo może przyjdzie stanąć na stanowisku zasady „cel uświęca środki".

Wybierając naturalne zainteresowania instynktowne za podstawę wychowawczego działania, ograniczamy się do podsycania wrodzonego pędu rozwojowego. W wypadku tym nie marnujemy więc naszych sił na zwalczanie czegoś, co, jak już poprzednio wykazaliśmy, jest czemś nietylko celowem, ale i pożytecznem. Zatem kierunek naszego działania jest wtedy zgodny z kierunkiem linji rozwojowej, nakreślonej przez naturę. To harmonijne współdziałanie czynnika wewnętrznego t. j. natury wychowanka z zewnętrznym czynnikiem wychowawczym t. j. szkołą sprawi, iż droga, wiodąca do celu, będzie nietylko krótsza ale i przyjemniejsza. Przeciwnie, gdy wobec instynktownych dążeń wychowanka zajmiemy stanowisko negatywne, wtedy wypadnie nam zużyć znaczny zapas naszej energji na niszczenie tego, co już w wychowanku jest, to też łatwo może nam jej zabraknąć w momencie, w którym będzie trzeba tworzyć nowe wartości. Zniszczywszy naturalne zainteresowania, nie będziemy więc może mogli wznieść na ich gruzach nic nowego tem bardziej, iż dziecko niełatwo kapituluje, lecz broni się zawzięcie.

Przyjęliśmy przecież już za rzecz pewną, iż instynktownych dążeń stłumić całkowicie nie można. Można je chwilowo otamować, lecz bądźmy pewni, że wcześniej, czy później znajdą sobie one ujście nowem łożyskiem. Może będzie ono dla nas nieznane, to też łatwo może nas zabraknąć tam, gdzie powinniśmy koniecznie być, by regulować przepływ fal, rozkołysanych życiowym rozmachem.

Drogą hamowania instynktowych dążeń kroczyła szkoła tradycyjna, zaś za podstawę swego wychowawczego działania bierze je tu i ówdzie szkoła współczesna. A jej miano? Obojętnie, czy nazwiemy ją szkołą pracy lub szkołą twórczą, szkołą nową czy radosną, albowiem nie w nazwie tkwi jej istotna cecha lecz w tem, że działa zgodnie z naturalnym kierunkiem rozwojowym, a więc w kierunku wprost przeciwnym do tego, w którym działała szkoła tradycyjna.

Skoro już mówimy o szkole, biorącej instynktowne dążenie młodzieży za podstawę wychowawczego działania, to rzućmy choćby jeden promyk światła na jej strukturę. Zajrzyjmy znów do *Psychanalizy w szkole* prof. Greena. Zastanawiając się nad faktem nieuwagi młodzieży podczas lekcyj szkolnych, a raczej nad przyczynami tego niepożądanego stanu rzeczy, dochodzi Green do

takich mniej więcej wyników: Ponieważ myślenie logiczne wymaga znacznego wydatkowania energji, dlatego umysł ludzki jest zdolny do poruszania się w obranym kierunku tylko przez czas ograniczony. Niebawem więc natężenie uwagi słabnie, a myśl zaczyna się błąkać po manowcach. Dotychczas zjawisko to tłumaczono sobie zmęczeniem i dążeniem do odpoczynku. Tymczasem po uważnej obserwacji sprawa ta przedstawi się nam nieco inaczej. Oto okaże się, że umysł ucznia, odwracając się od zagadnień naukowych, wcale nie szuka wypoczynku, lecz podejmuje natychmiast nową, często bardzo trudną pracę. Zwykle więc snuje fantastyczne, bardzo skomplikowane rojenia, rzadziej zajmuje się czem innem. Fakt ten wskazuje zatem, iż wysiłek, związany z utrzymaniem uwagi, polega nietyle na pobudzaniu umysłu do pracy, ile na zwracaniu go w ściśle określonym kierunku i na niedopuszczaniu do zmian.

Gdy więc nastąpi nieznaczne choćby zmęczenie, wtedy natężenie uwagi słabnie, umysł schodzi z obranej drogi i kieruje się w taką dziedzinę, w której się może łatwiej poruszać. Stanowią ją z reguły naturalne zainteresowania, jakie powstają na tle instynktownych dążeń. Lecz cóż skłania dziecko do kierowania umysłu w dziedzinę fantastycznych marzeń? Green twierdzi, że zarówno dzieci, jak i ludzie dorośli posiadają silnie rozwinięty „instynkt postawienia się“, który wolałbym nazwać instynktem błyszczenia lub znaczenia wśród otoczenia. Otóż, ponieważ szkoła tradycyjna jest terenem, na którym dziecko schodzi w cień wobec nauczyciela, a dalej, ponieważ ta szkoła tłumi jego instynktowne dążenia, chociaż ich nie może zabić, dlatego dziecko, nie mogąc się wywyższyć w świecie rzeczywistym, ucieka chętnie w krainę fantastycznych marzeń, stanowiących dogodny, jakkolwiek tylko wyobrażony teren do ich zrealizowania.

Nawiązujac do tych wywodów prof. Greena, możemy zaryzykować twierdzenie, że zarówno ten chłopak, który, zamiast uważać, kopie sąsiada pod ławką, jak i ten, który szkicuje podczas lekcji karykatury, jak wreszcie ci wszyscy, których myśli błąkają się po manowcach, czynią to tylko dlatego, gdyż chcą dać ujście swoim instynktownym dążeniom.

Dotychczasowa szkoła starała się bronić przeciwko nieuwadze przez stosowanie rygorystycznych środków karności

przez wyszukiwanie i stosowanie nowych środków nauki poglądowej, wreszcie przez doskonalenie metod nauczania. Natomiast szkoła pracy i szkoły do niej zbliżone organizują zajęcia szkolne tak, by wysuwane zagadnienia były zgodne z naturalnemi zainteresowaniami dziecka. Skoro zaś dziecko ma możność zaspokojenia instynktownych dążeń w sposób naturalny, to tem samem znika potrzeba szukania sztucznych, zwykle niepożądanych łożysk dla ich odpływu. Jeżeli zaś zechcemy z Greenem podzielić wiarę, iż faktycznym sprawcą nieuwagi jest niezaspokojony instynkt postawienia się, to musimy też dojść do wniosku, iż wychowawca powinien się usunąć w cień wobec czynnej postawy ucznia.

Tak oto przedstawia mi się zarys szkoły nowej, oświetlonej jednym tylko promieniem od strony uwagi.

Lecz jeszcze jedno zagadnienie domaga się koniecznie rozwiązania. Oto opowiadając się za koniecznością oparcia wychowania na instynktach i za rozwijaniem tychże, przeoczyliśmy fakt, że nie wszystkie one warunkują działanie, pożądane dla jednostki i dla społeczeństwa. Przeciwnie — wiele z pośród nich prowadzi do wyrobienia wprost zgubnych przyzwyczajeń i skłonności. Taki np. instynkt walki, walki pojętej w ścisłem tego słowa znaczeniu, a więc walki fizycznej — czy też jest czemś pożądanem? Był nim niewątpliwie ongiś, albowiem zapewniał powodzenie w zdobywaniu pokarmów, uodporniał wobec ataków krwiożerczych napastników, wreszcie zapewniał zwycięstwo w walce o kobietę, lecz dziś? Dziś celowość ta istnieje również, lecz tylko u niektórych gatunków zwierząt. Zatem rozwijanie tego instynktu groziłoby cofnięciem się ludzkości na te stopnie rozwoju, które już przeszła, byłoby wreszcie szyderstwem z powszechnych dążeń, zmierzających do pacyfikacji świata.

A zatem, jak wychowawca ma się do instynktu walki ustosunkować, skoro wie, że ani rozwijać mu go nie wolno, ani też nie będzie go mógł stłumić? Prawda, iż to wie, wie jednak również, że instynkty u ludzi można zmieniać dzięki plastyczności, której nie posiada instynkt zwierzęcy. Zatem wychowawca nie jest wobec nich bezsilny, albowiem może je dowolnie modyfikować.

Najprostszą formą tej przemiany jest skojarzenie z instynktownem działaniem — innego uczucia aniżeli to, które mu zwykle

towarzyszy. Więc w naszym przykładzie tj. w działaniu napastniczem na zasadzie instynktu walki, należałoby wprowadzić przykrość w miejsce przyjemności, która zazwyczaj towarzyszy agresywnej postawie napastników. Środkiem do tego celu wiodącym jest kara. Pamięć, towarzyszącej jej przykrości, usuwa w cień pamięć przyjemności, wynikającej z zaspokojenia instynktownych dążeń, kojarzy się z przedmiotem działania i w przyszłości działa hamująco.

Ponieważ tej formie przemiany nie towarzyszy zazwyczaj żadne rozumowanie, dlatego może ona być stosowana tylko w dość ciasnych granicach i to w odniesieniu do dzieci najmłodszych lub natur zbrodniczych, u których już nie chodzi o przemianę instynktownych dążeń, lecz o odstraszenie. Natomiast w życiu szkolnem może ona mieć zastosowanie tylko o tyle, o ile inne środki wychowawcze gruntownie zawodzą. Jednak i wtedy należy postępować bardzo oględnie, by, zamiast odrazy do przedmiotu działania i samego działania, nie wzbudzić niechęci do osoby samego wychowawcy.

Inna znów forma modyfikacji polega na skojarzeniu z działaniem instynktownem — innej odpowiedzi (reakcji), aniżeli ta, która mu w normalnych warunkach towarzyszy. Więc, gdy np. u ludów pierwotnych i narodów, hołdujących zasadzie: „oko za oko, ząb za ząb“, normalną odpowiedzią (reakcją) na działanie napastnicze byłaby nieustępliwa walka, to człowiek kulturalny, stojący na gruncie etyki chrześcijańskiej lub choćby tylko ogólnoludzkiej, nie będzie szukał odwetu przy pomocy pięści lub zębów, lecz ucieknie się np. pod ochronę prawa. Dążenia na zasadzie instynktu samozachowawczego znajdą tu zatem ujście łożyskiem innem, bardziej wartościowem, aniżeli to, które im wskazała natura. Podobnie musi postępować i wychowanek, to też jego odpowiedź na nieuzasadnioną napaść nie może się mijać z zasadami prawa i etyki. Jeżeli zaś odpowiedź znajdzie sobie raz jeden pożądane ujście, zaistnieje tendencja do podobnego postępowania w wypadkach podobnych.

Wreszcie trzecią z rzędu, najdoskonalszą, ale zarazem i najtrudniejszą formą modyfikowania instynktownych dążeń jest t. zw. sublimacja. Termin ten pochodzi od łacińskiego przymiotnika *sublimis*, który znaczy tyle co podniesiony i tyle co wzniosły,

jeżeli chodzi o określenie wartości duchowych. Zsublimować instynktowne działanie znaczy więc tyle, co uszlachetnić je. Zamiast opisywać przebieg takiej sublimacji, podam przykład, który tę rzecz lepiej wyjaśni. Ponieważ zaś nie znajduję lepszego od tego, który rozwija Bovet w dziele pt.: *Instynkt walki*, dlatego przytoczę go w skróceniu.

Ignacy Loyola, potomek hiszpańskich konkwistadorów, reprezentuje typ żołnierza z powołania. Jest więc obecny wszędzie tam, gdzie leje się krew. Pchany silnie rozwiniętym instynktem walki, nie cofa się przed najbrutalniejszą jej formą, dbając o to tylko, aby ją toczyć według zasad honoru. Działanie instynktowne ma więc u niego formę pierwotną. Złamanie nogi podczas oblężenia twierdzy przykuwa go na czas dłuższy do łoża szpitalnego. Lecz jakże ciężki jest los natur ruchliwych, skazanych na bezczynność! Więc i nasz rycerz niecierpliwi się i żąda natarczywie bodaj surogatu walki t. j. książek z opisem wojen. Zamiast nich otrzymuje *Kwiatki Świętych* i *Życie Chrystusa*. Czyta więc je i rozmyśla i oto dokonuje się dziwna, cudowna niemal przemiana: z rycerza-brutala zmienia się w rycerza Chrystusowego. Wojowniczy jego instynkt i teraz nie słabnie, natomiast zmienia łożysko, za pośrednictwem którego znajduje ujście. Zwalcza więc krzyżem niewiarę i odstępstwo z tą samą żarliwością, z jaką ongiś tępił nieprzyjaciół. I oto w świecie chrześcijańskim jaśnieje postać świętego męża pełnym blaskiem nabożności i chrześcijańskiego usposobienia.

Św. Ignacy pozostał w ten sposób przez całe życie rycerzem, natomiast jego wojownicze usposobienie uległo uszlachetnieniu.

Powyższy przykład wskazuje, iż zsublimować instynkt walki znaczy tyle, co uzdolnić jednostkę do podejmowania walki, lecz nie w imię niskich i przyziemnych celów, ale w imię najwyższych ideałów. Uogólniając to twierdzenie, powiemy, że sublimacja to przeobrażanie pierwotnych form instynktownego działania w takie formy działania świadomego i trwałego, którym przyświeca cel wyższy, niezależny od niskich pobudek.

Sokal (woj. lwowskie). St. Cwenar.

O PEWNYCH PRZESĄDACH CO DO SZKODLIWEGO WPŁYWU SZKOŁY NA ZDROWIE DZIECI.

Znaną powszechnie jest rzeczą, że jeżeli jakieś twierdzenie, poparte autorytetem pewnego autora, dostanie się do nauki, to bardzo trudno je potem wykorzenić, zwłaszcza, jeżeli stanie się już popularnem. Również i w szkole spotykamy takie przesądy, które dlatego musimy nazwać przesądami, że obecnie nie opierają się one już na prawdzie. O dwóch takich najtypowszych pomówimy poniżej. Bardzo wiele osób, nawet ze sfer lekarskich, jest np. zdania, że skrzywienia kręgosłupa wytwarzają się w szkole, a wina leży w źle zbudowanych ławkach szkolnych starego typu, jako też wadliwej pozycji przy pisaniu.

Tymczasem badania lekarzy szkolnych wykazały, że dzieci przychodzą bardzo często już ze skrzywieniem kręgosłupa do klasy pierwszej i tu dopiero, siedząc w złej ławce albo też wadliwie przy pisaniu, pogarszają sobie skrzywienie i dlatego jest ono u dzieci (a przynajmniej było dotąd) bardzo częste, bo np. w szkołach żeńskich dotyczyło prawie połowy dziewcząt. Obecnie jednak lekarze szkolni wyszukują odrazu takie dzieci, zwracają na to skrzywienie uwagę nauczycieli i rodziców i kierują dzieci do poradni ortopedycznych tak, że żywić możemy nadzieję, iż w przyszłości nietylko nikt nie będzie obwiniał szkoły o to, że „krzywi" dzieci, ale będzie jej nawet wdzięczny, że dzieci prostuje, zwłaszcza jeżeli do tego wprowadzi się wszędzie nowoczesne ławki i dbać bardzo będzie o wychowanie fizyczne dzieci. Że skrzywienie kręgosłupa nie jest tylko wynikiem wadliwej pozycji przy pisaniu, dowodzi też fakt, że spotykamy nierzadko dzieci skrzywione także w stronę prawą, a więc właśnie w stronę przeciwną, jak to ma miejsce przy pisaniu.

Drugim takim przesądem jest sprawa rzekomego, szkodliwego wpływu szkoły na oko dziecka. Sprawa ta datuje się od roku 1861, kiedy słynny Jaeger wypowiedział zdanie, że najczęstszą wadą oczu dzieci jest krótkowzroczność, która nierzadko powstaje lub potęguje się przez naukę szkolną. Tymczasem dalsze badania wykazały, że zdanie to jest zupełnie mylne, bo naodwrót oko dziecka jest zwykle dalekowidzące i dopiero zczasem staje się normalnem lub krótkowidzącem, a zależy to przedewszystkiem od

czynników rasowych i dziedzicznych. Tak np. wiemy obecnie, że krótkowzroczność wśród dzieci żydowskich jest dwa razy częstsza niż u katolickich, i bardzo często jest ona właśnie dziedziczna.

Także nieprawdą jest, aby krótkowzroczność była najczęstszą wadą wzroku w szkole; owszem, częstsza jest znacznie dalekowzroczność względnie astygmatyzm tj. nierównomierność krzywizn oka, co wywołuje to, że dziecko takie również źle widzi. Dawniej hołdowano przesądowi, że każde dziecko, które gorzej widzi, jest krótkowzroczne i dlatego sadzano je jak najbliżej tablicy, podobnie jak i dzieci, które były już zaopatrzone w okulary. Obecnie zaś z powodów tych, o których wyżej powiedzieliśmy, musimy być innego zdania. Gdy zauważymy, że dziecko źle widzi, powinniśmy je skierować przedewszystkiem do lekarza, gdyż nieraz właśnie bliskie siedzenie może być dla niego szkodliwe a jedynie okulary, dobrane przez okulistę a nie w sklepie, mogą mu pomóc. Na sprawę tę zwrócono dlatego szczególną uwagę i wzięto w obronę szkołę, jak to słusznie porusza w swej pracy docent Melanowski w czasopiśmie *Wiedza Lekarska*. Krótkowzroczność bardzo często pogarsza się u dzieci, lecz nie jest temu winna szkoła, lecz stan samych oczu, jako też noszenie nieodpowiednich szkieł. Dlatego też każdy nauczyciel powinien dokładnie wiedzieć, które dzieci w jego klasie mają wady wzroku i jakie i codzień dopilnowywać, by dzieci nosiły okulary. Że szkoła nie jest winna krótkowzroczności, dowodzi wreszcie badanie polskiego okulisty Gertnera, który stwierdził taki sam procent krótkowzroczności u rekrutów i poborowych do wojska analfabetów. Ważną też wadą oczu jest wspomniany wyżej astygmatyzm, gdyż może być on mieszany t. zn. oko w jednym wymiarze będzie dalekowidzące a w innym krótkowidzące i dzieci widzą litery albo za wysokie lub też za szerokie. Dodać wreszcie musimy, że bardzo często dziecko przez silny wysiłek przy akomodacji soczewki pozornie widzi dobrze, ale natęża przytem bardzo oczy, co powoduje szybkie nużenie się, brak uwagi i bóle głowy, które to objawy ustępują zaraz po zastosowaniu odpowiednich szkieł.

Przytoczyliśmy tu tylko dwa przykłady takich przesądów, ale jest ich przecież więcej. Obowiązkiem nowoczesnego pedagoga i lekarza szkolnego jest współdziałać w walce z podobnemi przesądami.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

KARNOŚĆ W SZKOLE.

O potrzebie karności w szkole oraz o środkach do jej zapewnienia.

Życie szkolne, to stykanie się codzienne tylu odmiennych charakterów, ilu uczniów liczy klasa względnie szkoła. Do różnic przyrodzonych dochodzą odrębności, wytworzone wskutek wychowania i wpływu, jakie na dzieci wywiera środowisko, wśród którego żyją. Tak bardzo odmienne charaktery nie dają się złagodzić, tem mniej, że szkoła przez krótki tylko czas ma dzieci w opiece. Większą część dnia spędzają one na zabawach wśród rówieśników i na zajęciach w domu rodzicielskim a nieraz u obcych ludzi. Wpływ szkoły zatem nie pozostaje odosobniony, współzawodniczą z nim wpływy postronne nieraz w śmiało i głośno przemawiającej formie. Zatem wychowanie młodego pokolenia nie jest wyłącznym wynikiem pracy szkoły i nauczyciela: niewszystko dobre wszczepione w serca i umysły młodzieży wychodzi od nauczyciela, tem mniej należy posądzać szkołę o niedopatrzenie względnie zaniedbywanie się na terenie wychowania dzieci, gdyż wobec nieraz bardzo silnych ujemnych wpływów szkoła mimo najlepszej chęci nie może dokonać umoralnienia i uspołecznienia — dwóch kardynalnych celów wychowania — powierzonej sobie dziatwy.

Każde zbiorowisko ludzi musi się podporządkować pewnym ustalonym przepisom, zdążającym do podtrzymania współżycia na wyznaczonym terenie, inaczej bowiem grozi mu rozkład wewnętrzny, a co zatem idzie: upadek i zniszczenie. We własnym więc należycie pojętym interesie każde zgromadzenie ludzkie musi się trzymać wytkniętych celów i dążyć do ich urzeczywistnienia zapomocą środków ogólnie uznanych za właściwe. Jeżeli takie postawienie kwestji jest konieczne w zbiorowisku ludzi starszych i dojrzałych, to wprost nie do pomyślenia byłoby współżycie dzieci z dziećmi i nauczycielem. Potrzeba tu podporządkowania własnych interesów pod dobro ogółu, postawienia swego *ja* w pozycję wyczekującą wobec dążeń i pragnień innych a co najmniej skoordynowania ich z dążeniami towarzyszy. Może nas spotkać zarzut, że nie dbamy o wyrobienie jednostek dzielnych, idących naprzód bez oglądania się na dolę i niedolę innych, dążących do celu, po osiągnięciu którego mogą się stać pożytecznemi dla ludzkości. Zarzut taki można postawić łatwo, widząc, jak tylko jednostki

zdolne i wybitne zdobywają sobie miejsca niepoślednie wśród społeczeństwa, jak stają się wybrańcami losu, jak gromadzą dobra ziemskie — wszystko bez oglądania się na interesy bliźnich, i nieraz z naruszeniem praw odwiecznych, spoczywających na dnie duszy ludzkiej. Że taki sposób pojmowania życia ludzkiego, tak często spotykany w dzisiejszem pokoleniu, jest niezdrowy, tego dowody widzimy dokoła siebie. Oto zadaniem pracy wychowawczej będzie możliwe przeciwdziałanie takiemu sposobowi życia szerokich warstw ludzkości przez powstrzymanie tego rodzaju instynktów. A gdzież to można lepiej osiągnąć, jak nie w szkole? Twierdzenie zaś, jakoby takie wychowanie, polegające na stłumianiu chęci i porywów do czynów, miało wpłynąć ujemnie na życie danej jednostki i z człowieka, z natury przeznaczonego na mającego kiedyś w życiu zająć stanowisko szczytne wśród współobywateli, uczynić przeciętnego członka społeczeństwa, jest niczem nieuzasadnione. Na terenie życia szkolnego bowiem jest właśnie dana możliwość do wysunięcia się na wyższy szczebel — oczywiście zapomocą środków dozwolonych i przez szkołę poleconych. Wszelkie popędy do wyodrębnienia się drogą nieetyczną bywają poskramiane przez wpływy ze strony uczniów i nauczyciela. W takiej atmosferze szkolnej mogą dojrzeć najlepsze owoce pracy nauczyciela-wychowawcy, godne wysiłku i zbożnej pracy na niwie wychowania ludzkości i podniesienia jej ku wyżynom.

By osiągnąć cel wyżej naszkicowany, potrzeba w życiu szkolnem karności. Karność bowiem reguluje nasz stosunek do siebie i innych. Karność uwydatnia się w czynach obliczonych na własną i cudzą korzyść, przejawia się w poddawaniu się chętnem w interesie ogółu mniejszym lub większym niewygodom (w znaczeniu nieraz i przykrości) na skutek poskramniania w sobie żądz i chęci, których urzeczywistnienie mogłoby zaszkodzić bliźnim. Karność — to jedna z kardynalnych konieczności współżycia ludzi z ludźmi. Od wyrobienia zmysłu karności wśród społeczeństwa zależny jest postęp w umoralnieniu ludzkości w najszerszem słowa tego pojęciu. Jak doniosłe wobec tego znaczenie ma praca nauczyciela, zmierzająca ku wyrobieniu karności już u dzieci! Karna szkoła — to najlepsza szkoła życia, gdyż ona najlepiej przygotowuje kadry późniejszych obywateli do współżycia w rodzinie, gminie i państwie.

Dzieciom narazie daleko jeszcze do karności intuicyjnej. Tego rodzaju karności brak nawet całym szeregom ludzi dorosłych. Jest to karność wyższego stopnia. Jakkolwiek dążymy do niej, to jednak tylko w rzadkich przypadkach zdołamy ją osiągnąć już wśród dzieci: dzieciom bowiem w wieku szkolnym brak naogół zrozumienia zadań i znaczenia karności. Może uda nam się osiągnąć karność samorzutną u jednostek, u których nad tem pracuje zgodnie ze szkołą rodzina, lecz i takie jednostki — aczkolwiek chętne i należycie przygotowane — ulegają często sile przyciągającej, jaką wywiera bezpośrednie stykanie się na terenie szkoły z jednostkami o innem usposobieniu. Stąd wynika dla szkoły i jej pracowników podwójna praca: jedna musi iść w kierunku popierania dobrych nawyknień, zaszczepionych już w domu, druga ma na celu zabezpieczenie tychże nawyknień od wypaczenia i zniszczenia siłą złego przykładu.

Rozpatrzmy środki, zapomocą których szkoła może działać w wyżej podanych kierunkach. Najlepszym środkiem, najmniej chybiającym celu, to przykład żywy nauczyciela w szkole jednoklasowej, to harmonijna współpraca w gronie szkoły więcejklasowej. Dzieci posiadają bardzo bystre oko na czyny nauczyciela, potrafią osądzić — jeśli nie zaraz, to później po opuszczeniu szkoły — jego pracę i zachowanie się wobec przełożonych, kolegów i koleżanek. Stąd bardzo prosty wniosek: nauczyciel powinien zawód swój traktować na serjo. Należy się przygotować na każdą lekcję, by nie szukać materjału i metody podczas nauczania. Tu należy wspomnieć także o przygotowaniu materjału poglądowego przed lekcją. Jakie świadectwo wystawia sobie nauczyciel, poszukujący na lekcji materjału do uzmysłowienia tekstu lekcji! Jak spokojnie i poważnie można traktować nauczanie, gdy wszystko zostało należycie przygotowane. Wówczas nauczyciel panuje nad sobą, panuje też nad klasą, może się chwilowo oddawać pewnym dzieciom, nie tracąc z oczu całej klasy. Należyte przygotowanie do lekcji pozwala zatem na nauczanie masowe z uwzględnieniem indywidualności dzieci. W pracy szkolnej powinna panować bezwzględna zgoda z zegarkiem. Nic tak bardzo nie przyczynia się do rozluźnienia wśród dzieci jak niestosowanie się ściśle do czasu przeznaczonego na lekcję. Kto nie pracuje z punktualnością drobiazgową, niech się nie dziwi, że do klasy zczasem zakradnie się

niepunktualność ze strony dzieci. Czyż potrzeba wytłumaczenia, dlaczego dzieci pewnych klas spóźniają się stale na lekcje, dlaczego inne zwlekają z wykonaniem prac domowych? Postępowanie dzieci jest wiernem odzwierciedleniem postępowania nauczyciela. Nic dziwnego: przestawanie z nauczycielem przez kilka nieraz lat zrzędu z konieczności wpływa dodatnio czy ujemnie na charakter dzieci. Doniosłość wpływu zrozumiemy w całym ogromie jego skutków, gdy sobie uprzytomnimy, że działamy na większą ilość osobników, którzy ze swej strony postarają się o rozpowszechnienie tego, czego doświadczyli od nas. Zatem musimy stale pamiętać o możliwości rozszerzania się naszego wpływu wśród ludności. Jaka stąd odpowiedzialność wobec społeczeństwa za czyny nierozważne, za opuszczenia, za zaniedbywanie siebie, za niedbalstwo? Czyż tą drogą nie przesiąka dużo zła do najskrytszych zakamarków, do dusz niezepsutych jeszcze rdzą codziennego życia? Czyż nie grozi nam wprost niebezpieczeństwo zawleczenia bakcyla niekarności i krnąbrności do życia społecznego i państwowego?

Niemniej spusztoszenia w duszach młodocianych może wywołać nietaktowne odnoszenie się do grona, tak bezpośrednio jak i pośrednio. Ile to uwag pod adresem kolegi czy koleżanki pada z ust niekarnego (chcąc użyć wyrażenia bardzo oględnego!) nauczyciela w obecności dzieci. Naprawdę, czas najwyższy, by nauczycielstwo raz skończyło z tym nabytkiem, godnym przekupniów lichego towaru jarmacznego, bo o cóż w rzeczywistości chodzi takiemu niekarnemu członkowi grona? O przypięcie łatki swemu koledze, a tem samem o wyniesienie się w oczach dzieci ponad współpracowników. Dla uzupełnienia należy tu wspomnieć także o chęci krytykowania wobec dzieci zarządzeń władz szkolnych w formie nieraz uszczypliwej. Cóż mogą pomyśleć dzieci o nauczycielu, zdradzającym taki zanik subordynacji wobec władz? Czyż takie postępowanie nie jest poprostu wodą na młyn wszystkim, którzy wygrywają na najpodlejszych pod tym względem instynktach mas? Do jak smutnej roli spada wzniosła postać wychowawcy „naszej przyszłości“?

Karność polega na konsekwentnem wykonywaniu pewnych poczynań i na takiem samem kontrolowaniu ze strony polecającego wykonanie. Nie będzie konsekwencji w wykonywaniu zleceń, o ile ze strony nauczyciela nie będzie należytej kontroli. Nie na

miejscu zatem są skargi nauczycielstwa na niedbałe wykonywanie prac ze strony dzieci, jeśli sami prace te niedbale kontrolują. Przyczyny błędów dzieci należy szukać u siebie. Żadna praca nie powinna pozostawać bez należytej kontroli. Lepiej, że zadań będzie mniej, ale dobrze przygotowanych i ściśle stwierdzonych pod każdym względem, machnięcia ręką bowiem pod adresem dziecka, zgłaszającego się samorzutnie, i niedokonanie kontroli pracy przyczynia się do zobojętnienia u dzieci pilnych i chętnych albo rozzuchwalenia się leniwców, których przykład zczasem może przerzedzić szeregi pilnych. Któż tu działa demoralizująco?

Równą konsekwencją i troskliwością należy także otaczać raz wydane zarządzenia, mające na celu utrzymanie porządku na terenie szkoły i regulujące stosunek dziecka do dziecka i dziecka do nauczyciela. W interesie podtrzymania karności zaleca się zaprowadzenie samorządu. Na ten temat napisano już bardzo dużo tak, że nie pragnę tu nic dodać.

Karność w szkole jest koniecznie potrzebna. Można ją osiągnąć zapomocą wyżej podanych środków, o ile stosowanie ich będzie konsekwentne. Karności potrzeba nam w wysokim stopniu, uczmy jej w szkole. Zastąpi ona nam połowę pracy według słów Diesterwega („Eine gute Disziplin ist die halbe Doktrin"). Bez karności praca szkolna staje się robotą syzyfową, męczy nadmiernie nauczyciela i dzieci i staje się okropną koniecznością.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

W JAKI SPOSÓB WYRABIAM U DZIECI PISMO ESTETYCZNE? *)

I. Cel i wychowawcze znaczenie nauki pisania. Celem nauki pisania w szkole powszechnej jest doprowadzenie dzieci do pięknego t. j. wyraźnego i kształtnego pisma. Ażeby pismo odpowiadało powyższym zaletom, musi je cechować prostota, czytelność, równość, potoczystość i czystość. Prostotą odznacza się pismo, jeżeli niema w niem zbytecznych ciągów, ozdób i dodatków, lecz są zachowane istotne postacie liter. Czytelnem (wyraźnem) nazywamy pismo wtedy, gdy oko z łatwością odróżnia poszczególne litery. Między literami tego samego kroju winna

*) Artykuł niniejszy opracowany jest na *Podręczniku kaligrafji* J. Czerneckiego.

być jednolitość i prawidłowość. Mieszanie kresek i ciągów u liter szpecą pismo i utrudniają jego czytelność. Pismo winno zatrzymywać oko i wzbudzić uczucia estetyczne czytającego.

Równość pisma polega na jednakowem pochyleniu i jednakowej wielkości znaków. Pismo większe winno być silniej, mniejsze słabiej cieniowane.

Potoczystość (biegłość) pisma wyrabia się przez ciągłe ćwiczenie, które wykonuje się wolno, starannie, lekko i bez pośpiechu.

Czystość pisma powinna cechować każdą pracę piśmienną. W szkole podtrzymuje ona poczucie piękna, czyni pismo przejrzystem i jasnem oraz sprawia miłe wrażenie na czytającym.

Nauka pisania, jak każda inna powinna kształcić i wychowywać. Ma ona ćwiczyć nietylko rękę i oko ale kształcić także umysł, pobudzać uwagę, podniecać wolę, przyzwyczajać do karności i posłuszeństwa, budzić zamiłowanie do piękna, rytmu, czystości i porządku a wkońcu ma wpłynąć na wyobraźnię i zmysł estetyczny wychowanków.

Cel powyższy osiągniemy tylko wtedy, gdy naukę pisania traktować będziemy narówni z innemi przedmiotami. Nauka pisania winna być prowadzona w sposób naturalny, odpowiadający charakterowi ucznia, musi też być udzielana przystępnie i stać się przyjemną.

II. Metody. Z biegiem czasu, w miarę postępu i zapotrzebowania zaczęto myśleć nad sposobami, któreby naukę ułatwiły i uczyniły przystępniejszą i przyjemniejszą. Powstały u nas różne metody, wzorowane bądźto na zagranicznych, bądź też tworzono własne prawidła i przepisy, wyprzedzając zagranicę. Jak przy każdej nauce, tak i przy nauce kaligrafji konieczną jest rzeczą posługiwać się zgóry obmyślanym planem i sposobem postępowania, inaczej bowiem nauka nie odniesie korzyści i zamiast doprowadzić do celu, zejdzie na manowce. Sposobów jest wiele, jednak sposoby te czyli metody, muszą być przystosowane do indywidualności uczniów i warunków, w jakich uczniowie się kształcą. Najważniejsze z metod są: poglądowa, posiłkująca się pisaniem w powietrzu, Carstairsa czyli angielska, metoda pisania w takt i genetyczna.

Metoda poglądowa. W szkole powszechnej każda nauka, a przedewszystkiem kaligrafja, opiera się na poglądzie.

Opis, chociażby był najdokładniejszy i ciekawie uczniom podany, nie zastąpi poglądu. Uczeń musi widzieć na tablicy, jak się daną literę pisze. Objaśniam i piszę dlatego w początkowej nauce każdą literę i część składową w oczach uczniów poprawnie na tablicy. Napisany znak pozostawiam do końca lekcji na tablicy, by uczniowie mogli patrzeć nań przez cały czas nauki. Metodę poglądową wspiera pisanie w powietrzu. Znak, objaśniony i w oczach uczniów poprawnie na tablicy napisany, każę przez uczniów dla wprawy pisać w powietrzu.

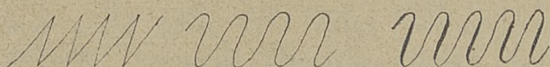
Metoda mechaniczna dawniej stosowana, polegała na tem, że uczniowie pisali po blado i poprawnie wykonanych znakach, naprzód piórem suchem t. zn. bez atramentu, a następnie atramentem. Metoda mimo zwolenników nie utrzymała się, ponieważ natężała wzrok, krępowała rękę i uczyła mechanizmu. Dzisiaj, wobec doskonałości innych metod, nie popełnimy błędu dydaktycznego, gdy użyjemy w niektórych wypadkach metody mechanicznej. Osobiście doświadczyłem w jednym wypadku, że uczeń zrozumiał dobrze budowę litery, nie mógł jej jednak poprawnie i kształtnie napisać, mimo najlepszej chęci. Napisałem mu ową literę lekko i kształtnie ołówkiem, a uczeń pociągnął ją po dojrzanych znakach atramentem. Obecnie już unikam tego sposobu, albowiem przekonałem się, że ów uczeń zawsze liczył na moją pomoc.

Metoda linearna: Przy pomocy linij kierunkowych poziomych, ukośnych i rozmiarowych dla wysokości, szerokości, oddalenia i grubości liter starano się wyrobić pismo kształtne i wyraźne. Ze względu na higjenę wzroku i niekorzystny wpływ nadmiernego używania linij, metody tej nie można polecić. Użycie sposobu linearnego jest poniekąd konieczne przy objaśnianiu budowy poszczególnych liter.

Metoda Carstairsa, czyli angielska, także amerykańską zwana, wzięła nazwę od swego wynalazcy Carstairsa, nauczyciela kaligrafji w Londynie. Starał się on zapomocą odpowiednich ćwiczeń nadać palcom, ręce i ramieniu pewnej gibkości, a zarzucając wszelkie linje pomocnicze i kierunkowe, zwracał główną uwagę na swobodę ręki, oraz pozwalał uczniom bujać po powierzchni papieru. Ćwiczenia palców, ręki i ramienia ujął w pewien system, łącząc poszczególne litery zapomocą sztucznych ciągów

w różnych kierunkach, uważając je za główną zasadę. (Patrz rysunek.) Ćwiczeniami temi osiągnął zadziwiające rezultaty. Spostrzeżenia swoje ogłosił drukiem, pojawiły się one w języku polskim w Warszawie w r. 1820. Ćwiczenia Carstairsa, użyte w miarę,

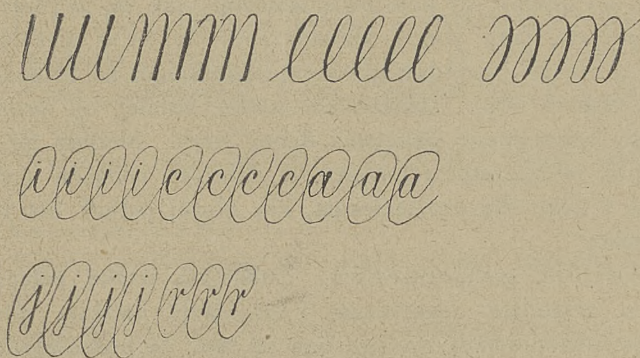
Ćwiczenia palców:



Ćwiczenia ramienia:



Ćwiczenia ręki:



jak zresztą sam się przekonałem, przyczyniły się bardzo do wyrobienia biegłości, poprawności i gibkości palców, ręki i ramienia, jako też do urozmaicenia nauki. Metody tej jednakże więcej nie używam, albowiem nauka, prowadzona według niej przez czas dłuższy, jak to stwierdzić mogłem, doprowadziła do pewnego mechanizmu i do używania niepotrzebnych ciągów, które uczyniły pismo mniej czytelnem.

Metoda pisania w takt. Indywidualność uczniów sprawia, że nie wszyscy jednakowo szybko i równomiernie piszą. U jednych zauważyłem zbyt wielki pośpiech, u drugich powolność. Nierównomierność staje się przyczyną niepokoju w klasie i osłabia uwagę, co żywsze jednostki skłania do wybryków. Chwyciłem się więc sposobu pisania w takt, zapomocą którego wszystkich uczniów równocześnie jedną i tą samą pracą zająć zdołałem. Takt reguluje wszelką czynność zbiorową. Wszystko przy tej metodzie odbywa się na komendę: siadać, zeszyt przed siebie, zeszyt nachylić, pióro do ręki, pióro zanurzyć itd. Uczniowie wykonują na komendę moje polecenia, w klasie panuje spokój i uwaga, uczniowie pozostają w ciągłem natężeniu myślowem i pod moją opieką. Sposobów taktowania jest wiele. Chcąc napisać głoskę „i“ taktuję: „raz“ — rzut, „dwa“ — laska, „trzy“ — rzut. „cztery“ — kropka. Głoska „n“ „raz“ — rzut, „dwa“ — laska, „trzy“ — rzut, „cztery“ — wężyk, „pięć“ — rzut. W początkowej nauce takt wymawiałem wolno, później taktowałem raźniej. Przed taktowaniem zawsze wyrazy lub znaki wyraźnie i poprawnie napisałem na tablicy, by uczniowie wiedzieli, jak się je pisze. Nasze litery polskie, jako więcej koliste, sprawiły mi w pisaniu w takt pewne trudności, przedewszystkiem napotkałem na trudności przy pisaniu dużych liter. Taktowałem wtedy wolniej, by uczniom dać możność poprawnego napisania danej litery. Metody tej używam zasadniczo w początkowej nauce, w dalszych lekcjach używam jej rzadziej i tylko dla urozmaicenia, nie dłużej jednak niż 10 minut na godzinę.

Metoda genetyczna. Dzisiejszą naukę pisania opieramy na metodzie genetycznej. Osobiście uważam metodę tę za najodpowiedniejszą; polega ona na tem, że poszczególne znaki rozkłada się na części składowe, które zestawia się następnie w porządku według podobieństwa. W tym celu postępuję od znaków łatwiejszych do trudniejszych, od pojedyńczych do złożonych. Metoda genetyczna chroni uczniów przed zgubnym mechanizmem, uczy prostoty w piśmie, usuwa wszelkie niepotrzebne wykrętasy i zmusza do wyrazistości. Metodzie genetycznej poświęcili u nas poważne prace Onufry Kopczyński i J. Prokopowicz. Wszystkie abecadła

wogóle, a każdy znak w szczególności dadzą się wyprowadzić z dwu kresek fundamentalnych, prostej i krzywej. (Patrz rysunek). Mogą one być rozmaite co do kształtów i położenia: poziome, pionowe, ukośne, cienkie lub grube. Od powyższych kresek fundamentalnych pochodzą wszystkie inne, tak zw. kreski mieszane. Cienkie kreski nazywamy rzutami, pełne czyli grube laskami, kreski krzywe czyli owale obłączkami i półobłączkami. Każdą laskę, wężyk czy owal łączę zapomocą kreski cienkiej z innemi literami. Kreskę cienką nazywam rzutową a jest ona częścią krzywej kreski fundamentalnej. Dobrze jest tu zastosować sposób poglądowy, to też zrobiłém z tektury najważniejsze części składowe poszczególnych liter małego i dużego abecadła. Mam z tego i tę korzyść, że dziecko, o ile chodzi o zastosowanie *szkoły pracy*, łatwym sposobem samo skonstruuje taką czy inną literę. Litery te doskonale zastosować mogą w nauce czytania.

III. Genetyczny porządek abecadła i objaśnień gromad.

Na podstawie poznanych kresek podstawowych i mieszanych, dzielę abecadło małe i duże na następujące gromady (I — III):

Abecadło małe:

I. Znaki prostokreskowe, których podstawą jest laska u dołu lub góry zaginana i wężyk np: *i, u, t, l, ł, w, b, n, ń, m, r, h, p.*

II. Kreska podstawowa owal i półowal np: *o, ó, a, ą, d, c, ć, e, ę, x, k.*

III. Kreskami podstawowemi są kluczki i kreski falowe np: *f, j, y, g, s, ś, z, ź, ż.*

Abecadło duże:

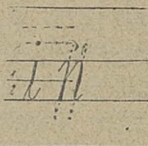
I. Kreską podstawową jest laska u dołu zaginana i wężyk np: *U, W, Y.*

II. Znaki owalne czyli obłączkowe, podstawą zaś owal i półowal np: *O, C, G, X, E.*

III. Znaki falowe. Podstawową kreską tej gromady jest kreska falowa we wszystkich odmianach i kreska falisto-kręta, zastąpiona wężykiem np: *S, L, Ł, T, F, P, B, R, D, I, J, H, K, A, N, M, W, Z.*

Zszeregowane w gromady na podstawie kresek podstawowych abecadło małe i duże, nie daje jeszcze dokładnego obrazu budowy i powstawania każdego znaku zosobna. Przeto koniecznie przy

każdej gromadzie podaję wskazówki, jak każdą kreskę wykonywać należy, jakim sposobem uczeń z kresek fundamentalnych utworzyć może mieszane, gdzie winien zaczynać i kończyć poszczególne znaki, objaśniam powstawanie każdej litery zosobna, aby całość rzeczywiście miała prawo do nazwy pisma czytelnego i estetycznego. Np. z gromady I. Znak „i" jest laską krótką zagiętą u dołu. Zaczyna się kreską rzutową lekkowygiętą od linji dolno- do górno-środkowej. Po linji rzutowej kreśli się od linji górnej laskę grubą w kierunku nachylenia, laska w połowie wysokości pola odłącza się od rzutowej i malejąc, zagina się w prawo, przechodząc w rzutową. Jako znamię ma kropkę w $1/3$ pola górnego, w kierunku przedłużenia laski. W ten sposób kolejno przed pisaniem objaśniam poszczególne znaki. (Patrz rysunek).



IV. Pismo prostopadłe.

Pismo prostopadłe ma poniekąd swoje usprawiedliwienie w pierwotnem powstawaniu znaków z rysunku. Tak pismo prostopadłe jak i pochyłe obowiązują te same zasady. Jedyna natomiast różnica polega na tem, że zeszyt leży prostopadle przed środkiem piersi ucznia, równo z dolną krawędzią ławki. Oba przedramiona spoczywają na ławce. Uważać muszę jednak, by uczeń nie podsuwał ramion zbytnio pod tułów, a łokcia prawego ramienia nie wysuwał poza krawędź ławki. W takim razie ręka zwisłaby w powietrzu, a uczeń, nie mając należytego oparcia, odczuwałby ból i nie byłby w stanie wykonać potrzebnych pogrubień. Pismo byłoby nierówne a raczej drżące. Osobiście jestem zwolennikiem pisma pochyłego, bo wydaje mi się bardziej estetycznem.

V. Nauka w poszczególnych oddziałach:

Oddział pierwszy: Nauka pisania w oddziale I nie tworzy osobnego przedmiotu, lecz łączy się ściśle z nauką czytania. Pisanie części składowych znaków postępuje w miarę poznawania liter w elementarzu. Już we wstępnych rozmówkach zaznajomiłem dzieci że sprzętem pisarskim: ołówkiem, rysikiem, rysując łatwe rysunki stosownie do rozmówek. Jest to niejako przygotowanie do pisania piórem. Gdy się przekonałem, że uczniowie zaznajomili się należycie z pojęciami elementarnemi i nabyli wprawy w ruchach ręki, przystepuję do właściwego pisania, zaznajamiam uczniów

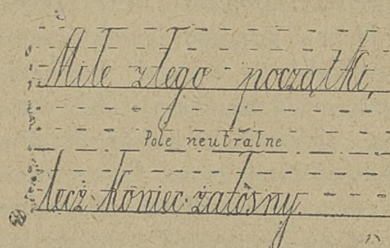
z częściami składowemi liter, a więc z kreską rzutowa, laską u dołu i u góry zaginaną, wężykiem i owalem, a mianowice z częściami składowemi tych liter, które następują po sobie w elementarzu. Piszę równocześnie poprawnie na tablicy daną część składową litery albo literę o większych rozmiarach kilka razy, a dzieci patrzą, jak się pisze, starają się ciągi zapamiętać i naśladować, pisząc to samo w powietrzu, a następnie w zeszytach. Wzór napisany na tablicy pozostawiam przez cały czas nauki widoczny, by uczniowie mogli się mu dobrze przypatrzeć. Poznanie i zapamiętanie brzmienia poszczególnych znaków czyli liter jest na tym stopniu głównem zadaniem nauki. Dla urozmaicenia pracy i utrzymania porządku stosuję już w oddziale I metodę taktu.

Oddział drugi. W oddziale II prowadzę naukę systematycznie tokiem genetycznym. Naukę poprzedza powtórzenie wiadomości o linjaturze, polach, nachyleniu zeszytu, trzymaniu pióra itp. Pisanie gromady I dzielę na kilka lekcyj. W nauce postępuję wolno, bez pośpiechu i stosuję ją nie do uczniów szczególnie zdolnych, lecz do średnio uzdolnionych. Dzieci piszą nie dłużej nad 10—12 minut, poczem następuje krótki odpoczynek 2—3-minutowy. Naukę urozmaicam ćwiczeniami Carstairsa lub pisaniem według taktu.

Oddział trzeci. Postępowanie metodyczne jest tutaj takie same jak w oddziale II. Pisanie odbywa się w zeszytach o linjamencie węższym tj. 4 mm dla pola środkowego, a 8 mm dla pola górnego i dolnego. Naukę poprzedzam powtórzeniem nabytych (w oddz. II) wiadomości: układ ciała, ręki, zeszytu, ćwiczenia palców. Uczeń musi być zaopatrzony we wszystkie przybory dobrej jakości, by nie tamowały postępu w nauce. Na pierwszych kilku lekcjach powtarzam litery tokiem genetycznym, gromadami. Przy każdej gromadzie przypominam pytaniami kreski podstawowe, zestawiam abecadło w gromady i wykazuję podobieństwo liter każdej gromady. Po powtórzeniu w ten sposób gromad, ćwiczę z uczniami pisanie nazw i imion własnych, a następnie zdań. Dobieram zdania krótkie, zrozumiałe dla dzieci i odpowiednie do ich rozwoju umysłowego. Celem nauki w tym oddziale jest wprawianie dzieci w piśmie kształtnem. Zwracam uwagę na prawidłową budowę liter, na równość ciągów, oraz równe oddalenie

liter i wyrazów od siebie. Aby sprawdzić, czy uczniowie dobrze zapamiętali budowę znaków i zasady pisma, od czasu do czasu każę z książki przepisać kilka zdań (bez wzoru).

Oddział czwarty. Celem nauki jest wdrożenie uczniów do pisania na jednej linji. Ćwiczenia kaligraficzne uczniowie piszą w zeszytach o linjaturze jednolinijnej. Nim przystąpię do pisania na jednej linji, naukę poprzedzam pouczeniem, jaka ma być stosunkowa wielkość liter środkowych do wydłużeń górnych i dolnych, a to przy pomocy rysunku na tablicy w sposób następujący: pole między linjami dzielę na dwie połowy a każdą połowę na trzy równe części. Zasady tej trzymają się uczniowie przez cały czas nauki pisania na jednej linji, tak przy nauce kaligrafji jak i w zeszytach domowych. (Patrz rysunek.) Po pewnym czasie nabiorą wprawy i będą przestrzegali w dalszej nauce tych zasad a pismo stanie się przejrzyste i czytelne. Treść wzorów winna mieć wartość pedagogiczną. Wybieram więc sentencję, przysłowia, ważniejsze zdarzenia historyczne itp. Nauka pisania ma wspierać naukę języka, zwracam więc uwagę na pisownię, poprawność językową i naodwrót, przy pisaniu zdań i ćwiczeń domowych wymagam pisma pięknego i kształtnego.



Oddziały wyższe. W oddziałach wyższych wymaga się już od uczniów pisma doskonałego i estetycznego. Zaznajamiam uczniów z trudniejszemi odmianami znaków, nie żądam od nich, by niewolniczo trzymali się podanych wskazówek. Zostawiam im pewną swobodę. Uczniowie mogą pisać na podkładkach, przestrzegając zasad pisania na jednej linji. Treść ćwiczeń musi mieć wartość pedagogiczną, etyczną i praktyczną. Ćwiczę też z uczniami pisanie adresów, listów, podań, rachunków oraz pism z zakresu korespondencji kupieckiej w formie rzeczywistej. W ćwiczeniach tych mogą uczniowie używać różnych odmian pisma t. j. większego i drobniejszego. Zaznajamiam też uczniów z upiększeniem zeszytów, teczek i notatek różnemi rodzajami pism ozdobnych, inicjałami. Uczeń, kończąc naukę w szkole powszechnej, ma sobie wyrobić

pismo potoczyste, piękne i czytelne, ma się wprawić w takiem pisaniu, jakie mu w późniejszem życiu będzie potrzebne.

VI. Zeszyty z wzorami. W szkole powszechnej każda nauka opiera się na poglądzie, więc i nauka pisania musi się opierać przedewszystkim na tej podstawie. Wzór, napisany kredą na tablicy, jest większych rozmiarach i nie stoi w żadnym stosunku do podobizny pisma, pisanego przez nauczyciela. Uczeń, chcąc naśladować pismo nauczyciela, odrywa co chwila oczy od zeszytu. Wzgląd na powyższe niedogodności sprawił, że zaczęto podawać uczniom do odpisywania poprawnie i kaligraficznie napisane wzory lub metodycznie ułożone zeszyty z wzorami. Celem zeszytów z wzorami jest przyjść z pomocą nauczycielowi w nauce, a uczniom dać możność naśladowania pisma. By jednak uczeń nie popadł w mechanizm i by nauka nie opierała się wyłącznie na odpisywaniu, piszę przed rozpoczęciem lekcji każdą literę, czy też gromadę liter w oczach uczniów na tablicy i objaśniam jej budowę i konstrukcję w formie wykładu lub też pytaniami.

VII. Pismo ozdobne. Szkoła ma kształcić u wychowanków zmysł piękna, a w pierwszym rzędzie ma to uczynić nauka kaligrafji. Zatem więc nie będę zwalczał u uczniów chęci zdobnictwa, lecz odwrotnie, rozwijał i zwracał ich uwagę na sposób wykonania i zastosowania w życiu praktycznem. Z pismem ozdobnem spotyka się dziecko na każdym nieomal kroku, a zdolne do naśladownictwa stara się upiększyć swoje zeszyty, notatki lub książki pismem ozdobnem. Sprawia to dzieciom wielką przyjemnośc, rozwija zmysł piękna a w późniejszem życiu może przynieść wiele korzyści. Dlatego, o ile mi czas pozwala, nie omijam nauki pisma ozdobnego.

VIII. Uwagi ogólne. Z poznanych wyżej metod, ze szczególnem uwzględnieniem genetycznej, możemy sobie wyrobić obraz, jakich metod i sposobów mamy użyć, by przy nauce kaligrafji nie ominąć najnowszych wyników badań na tem polu, nie utrudniać sobie pracy, a osiągnąć najlepszy wynik nauki i cel wytknięty przez program. Ponieważ nie we wszystkich szkołach warunki dla nauki są jednakowe i nie wszędzie uczniowie są jednakowo rozwinięci umysłowo, nie można więc dla wszystkich szkół proponować jednej i tej samej normy nauczania. Wybór metody zależy od nauczyciela. Radzę jednak zapoznać się

ze wszystkiemi metodami i sposobami, by w razie potrzeby każdy ze Szan. Kolegów mógł użyć takiej drogi, jaką uzna za odpowiednią i w nauce osiągnąć jak najlepszy wynik.

Kaligrafowie nasi przywiązywali do nauki pisania wielką wagę; wydane przez nich podręczniki i wzory przyczyniły się niemało do rozwoju tak ważnej i każdemu nieodzownej gałęzi nauki, jaką jest pismo. Usiłowania naszych kaligrafów stworzyły swoją odrębną metodykę, swój odrębny charakter pisma, świadczy o tem wydany w Berlinie podręcznik, zawierający abecadła wszystkich języków, gdzie umieszczone jest i abecadło polskie. Komisja Edukacyjna zaleca metodę poglądową we wszystkich gałęziach nauki. Metoda czytania na podstawie pisania weszła w życie w Polsce 1780 r. i odrazu została do szkół wprowadzona. Komisja Edukacji Narodowej pierwsza wypowiedziała zasadę, że nauka czytania ma się odbywać na podstawie pisania, podając w przypisach cenne uwagi.

Ostatnie dziesiątki lat możemy nazwać okresem upadku pisma. Pismo stało się nieczytelne, niewyraźne, ostre, jak gdyby piszący z rozmysłu starał się znaki wykoszlawić. Rzadko dziś spotkać można adwokata, lekarza, księdza itp., któryby już nie pięknie, ale choćby pisał czytelnie. Do upadku pisma przyczyniło się niemało wynalezienie maszyny do pisania. Obowiązkiem naszym jest zwrócenie baczniejszej uwagi na naukę pisania. Pożądane byłoby zaprowadzenie jednolitego abecadła i nachylenia pisma, obowiązującego wszystkie szkoły.

Lipinki (woj. pomorskie). Franciszek Litwic.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

W numerze niniejszym mieliśmy ogłosić najlepszą z przesłanych prac konkursowych na temat:

Zasługa Kościoła Katolickiego w Polsce około utrzymania polskości w kraju

lecz otrzymaliśmy tylko jedną pracę, która n. zd. nie zasługuje na wyróżnienie. Prosimy jednakże Szan. Kolegę, który zaproponował temat powyższy, o nadesłanie wzoru lekcyjnego — poza konkursem.

Jednocześnie prosimy Szan. Czytelników o zaproponowanie tematu lekcji konkursowej na wrzesień, który ogłosimy o ile możliwe już w przyszłym zeszycie z tem, że prace konkursowe należy nadsyłać na zwykłych warunkach najpóźniej do 15 sierpnia rb. *Redakcja.*

NAUCZYCIEL BEZ KSIĄŻKI I CZASOPISMA.

Na marginesie artykułu „Czytelnictwo dzieł i czasopism pedagogicznych wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w świetle ankiety".

W zeszycie na luty rb. *Ruchu Pedagogicznego* znajdujemy artykuł na temat czytelnictwa naukowego wśród nauczycieli szkół powszechnych, w którym autorzy J. H. i L. P. przedstawiają wynik ankiety, rozpisanej przez Sekcję Pedagogiczną Zw. P. N. S. P. w Krakowie w maju ub. r.

Chodziło — jak czytamy — o to, by zebrać materjał, któryby pozwolił jasno zdać sobie sprawę z obecnego stanu czytelnictwa wśród nauczycielstwa, a następnie na podstawie analizy materjału wysnuć pewne wnioski na przyszłość.

Udział w ankiecie był niewielki. Ogółem wpłynęło 343 odpowiedzi, większość pochodzi od uczestników dwóch kursów wakacyjnych w Krakowie (276) i Wilnie (67).

Kto wziął udział w ankiecie? Przeważnie byli to nauczyciele (nauczycielki)

młodzi (którzy mieli 2, 3, 4 lata służby — 89,4% uczestników),

uczący w 1-, 2-, 3-klasowych szkołach (62%),

z maturą seminarjalną (78,4%),

pracujący w następujących województwach: poznańskiem 3, śląskiem 5, krakowskiem 34, lwowskiem 6, stanisławowskiem 1, tarnopolskiem 6, warszawskiem 27 (5), łódzkiem 22, kieleckiem 42, lubelskiem 33 (4), białostockiem 46 (2), nowogrodzkiem 11 (13), wileńskiem 5 (23), wołyńskiem 2, poleskiem 15, razem 258 (wzgl. 47). Pierwsza cyfra odnosi się do uczestników kursu krakowskiego, druga cyfra (w nawiasie) do uczestników kursu wileńskiego. W pewnych wypadkach nie można było z otrzymanego materjału ustalić przynależności do województw.

Po przedstawieniu środowiska, z jakiego odpowiedzi wpłynęły, odpowiadają autorzy artykułu na pytanie: Jaki jest stosunek tych nauczycieli, którzy brali udział w ankiecie, do książki?

Na ogólną liczbę 343 osób posiadało 243 własną bibljotekę czyli 70,8%, 98 nie posiadało bibljoteki, w 2 wypadkach brak informacyj.

Dane te (na str. 75) stoją jednakże n. zd. w sprzeczności z tabelą, umieszczoną na str. 76, która poucza, że 127 osób (36,7 %) nie posiada żadnej własnej książki a 73 osoby tylko 1—5 książek własnych. O ile chodzi wyłącznie o książki treści pedagogicznej i psychologicznej, to 123 nauczycieli czyli 35,8 % nie posiada żadnej książki pedagogicznej.

Smutny to obraz, który usprawiedliwia chyba nagłówek niniejszych uwag o nauczycielu bez książek! A gdy się zważy, że udział w ankiecie wzięło przecież nauczycielstwo przeważnie młodsze, dbające o swe dalsze kształcenie (uczestnicy kursów), które gwoli uzyskania stałej posady koniecznie starać się musi o kontakt z książką, to cyfra 36,7 % nauczycieli bez książki nastraja bardzo smutno.

W dalszym ciągu artykułu zajmują się autorzy czasopismami, uprzedzając, że „gorzej nieco przedstawia się kwestja czytelnictwa czasopism pedagogicznych".

Podany jest wykaz prenumerowanych lub czytanych czasopism (w ilości 30). Zapewne zainteresuje Szan. Czytelników naszego dwutygodnika, jakie miejsce zajmuje *Przyj. Szk.* Otóż wynik: *Praca Szkolna* 241, *Ruch Pedagogiczny* 113, *Przyjaciel Szkoły* 91, *Życie Szkolne* 87, *Wiedza i Życie* 31, *Szkoła Powszechna* 14, *Polska Oświata Pozaszkolna* 11, reszta czasopism 5 i mniej. W artykule czytamy: „Jeśli się pominie *Pracę Szkolną*, skupiającą największą ilość czytelników, którą jednak każdy członek Związku P. N. S. P. otrzymuje bezpłatnie, — to poza tem tylko *Ruch Pedagogiczny*, *Przyjaciel Szkoły* i *Życie Szkolne* zdołały skupić większą ilość czytelników".

Jak widzimy, *Przyjaciel Szkoły* stoi co do poczytności na trzeciem miejscu względnie na drugiem, a trzeba wziąć pod uwagę, że ankieta została ogłoszona w *Ruchu Pedagogicznym*, rozpowszechnionym przeważnie (tak przypuszczamy) wśród nauczycielstwa, należącego do Z. P. N. S. P., i że niema prawie wcale odpowiedzi na ankietę od nauczycieli, uczących na obszarze zachodnich województw, gdzie *Przyjaciel Szkoły* oczywiście ma najwięcej czytelników i prenumeratorów.

Ale i wynik niniejszy, stwierdzony na zasadzie ankiety *Ruchu Pedagogicznego*, świadczy wymownie o poczytności *Przyjaciela Szkoły* wśród nauczycielstwa całej Rzpltej a zdaje

się, że dużo przyczyniła się do tego sukcesu nasza niezależność w tem znaczeniu, że nie związaliśmy czasopisma z żadną organizacją nauczycielską ani — partją polityczną.

Nigdy też nie obawialiśmy się „konkurencji“ innych czasopism pedagogicznych i stale podawaliśmy lojalnie treść tych wszystkich czasopism, z któremi wymieniamy swe zeszyty. W „Kalendarzu Pedagogicznym“ (wrześniowym dodatku do *P. S.*) podajemy dokładnie adresy redakcyj i administracyj czasopism i warunki prenumeraty. Wychodzimy bowiem z założenia, że inteligentnemu nauczycielowi nie może starczyć jedno czasopismo i że chętnie zajrzy do innego, poświęconego np. szczególnie pewnej dziedzinie nauczania.

Nauczyciel bez własnej książki i bez czasopisma pedagogicznego — to nie nauczyciel.

Kończąc niniejsze uwagi, zwracamy się do Szan. Czytelników i Sympatyków z prośbą o dalsze poparcie dwutygodnika i polecanie *Przyjaciela Szkoły* wśród znajomych. B.

ZAGADNIENIA METODYCZNE.

Historja.

W nr. 1 *Pracy Szkolnej* zamieszczony jest artykuł p. N. Gąsiorowskiej p. t. „Wycieczki jako metoda w nauczaniu historji“. Autorka stwierdza, że w zakresie nauczania historji małą wartość przedstawia opowiadanie nauczyciela o przeszłości, obarczanie pamięci ucznia wiadomościami o luźnych faktach historycznych. Historja jest bowiem nauką o przeszłem życiu społecznem, o kulturze ludzkiej, powstałej ze współdziałania i z podziału pracy. Przeszłość znana nam jest o tyle, o ile zachowały się po niej w jakiejkolwiek postaci zabytki, czy to piśmiennie, czy rzeczowe. Wyzyskanie źródeł rzeczowych musi być przeprowadzone celowo. Przy zwiedzaniu np. muzeum trzeba oglądać przedmioty tylko na określony temat, nauczyciel zaś, prowadzący wycieczkę, powinien dokładnie znać zbiory, aby wiedzieć, co ma pokazać. O wiele większą wartość mają wycieczki do zabytków, pozostawionych na miejscu, gdyż reprezentują one znacznie lepiej przeszłość w swoim, jak gdyby naturalnym stanie. Poza wyjątkowemi zabytkami nieoceniony wprost materjał daje ulica, miasto. Autorka daje bardzo piękne przykłady, jak wyzyskać drobne napozór przedmioty w nauczaniu historji.

Oryginalne myśli wypowiada F. Maurette w artykule: „Jak uczyć historji pracy“ (*Praca Szkolna* nr. 3.) Zdaniem autora „historja pracy jest to w pewnej mierze życie podziemne, życie, z którego, jako ze źródła, wytryskują myśli, słowa, utwory, czyny polityczne. Jest to opis sposobu, w jaki działali i żyli nieznani pracownicy, którzy nie pozostawili po sobie w historji ani imienia, ani dzieła oryginalnego, przez siebie podpisanego“. Zagadnienie to jest bardzo

aktualne przedewszystkiem dlatego, że obecnie opracowuje się nowe programy. Czy historja pracy będzie w dostatecznej mierze uwzględniona?

Geografja.

Niezmiernie cenny materjał metodyczny z zakresu nauczania geografji zawiera nr. 1/2 *Czasopisma geograficznego*. J. Czyżewski pisze o przygotowaniu geograficznem nauczycieli szkół powszechnych i wysuwa żądanie, by powiększyć godziny nauki geografji w seminarjum, by kursy wakacyjne poświęcać tylko geografji, by wyższe kursy geografji związać z uniwersytetami. — G. Wuttke omawia zagadnienie nauczania geografji w szkole pracy. Geografja jednoczy w sobie — zdaniem autora — mnóstwo najrozmaitszych zagadnień i dlatego geografja powinna stać się podstawą wychowania szkoły pracy. Dla ilustracji, jak winno wyglądać nauczanie w szkole pracy, daje autor dwa przykłady: wprowadzenie planu i zagadnienie związku dziecka z życiem. Autor zaznacza, że mało jest szkół, któreby można nazwać szkołami pracy, bo wszędzie jest jeszcze werbalizm. A „werbalizm to sztuka, która umie się wszędzie wkręcić, to jest jedyna treść, to jest cyjanek, kwas pruski, a jednak on przenika za lada przyczyną do szkoły. Niechno nauczyciel poczuje się nieco zmęczonym, niech straci cierpliwość i już najlepsze poczynania wypaczają się, rosną jak lawina werbalizmy, i szkoła znów wraca do zgnilizny".

Z innych artykułów warto chociaż tylko wymienić tytuły. Otóż one: Hłasko-Pawlicowej „Szkoła pracy a regjonalizm w nauczaniu geografji"; Janowskiej „Nauczanie geografji a szkoła pracy"; Matogi „Program geografji w szkole powszechnej"; Makosińskiej „O programach nauczania geografji w szkołach powszechnych"; Polaczkówny „Szkic programu nauczania geografji w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących". Oprócz tego jest jeszcze szereg innych bardzo cennych artykułów. Każdy nauczyciel geografji winien ten zeszyt *Czasopisma geograficznego* przestudjować.

Nowe programy a szkoła twórcza.

W związku z zapowiedzianą zmianą programów zabiera w nr. 3 *Ruchu Pedagogicznego* głos Dr. Rowid i stwierdza, że nowe programy dotyczą nietylko zagadnień ustrojowych szkolnictwa (jednolitość), ale zadaniem ich będzie przekształcenie szkoły tradycyjnej na szkołę twórczą. Tak np. zgodnie z psychiką dziecka program nauki w pierwszych czterech latach obejmować winien tematy i zagadnienia w formie organicznej całości. Podział na przedmioty należałoby w tych oddziałach zupełnie odrzucić. Program pierwszych lat winien obejmować zagadnienia, jakie nasuwa życie codzienne dziecka, otoczenie socjalne i przyroda. Nauczycielowi należy dać możliwie jak największą swobodę w ramach programu. Dr. Rowid zastrzega się jednak, że chociaż program nie określałby szczegółowo wymagań, to nauczyciel musi mieć zawsze na uwadze jedno ważne zadanie szkoły powszechnej: musi doprowadzić do tego, by uczeń wyniósł dostateczną wprawę w ortografji, umiejętność poprawnego i wyrazistego czytania, biegłość w rachunku elementarnym. Dopiero od oddziału V nastąpić powinno stopniowe zróżnicowanie i wyodrębnianie poszczególnych dziedzin nauki, jak przyrody, historji itd. Jednak i tu koniecznie trzeba pamiętać o zasadzie koncentracji. St. N.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, Nowo-Targowa 24).

Nr. 3—4 (1930). *W. Kulmatycki* O życiu i działalności śp. prof. Dr. B. Dybowskiego. — *O. Kossmann* Studjum morfologiczne terenu krzemienieckiego. — *J. Samsonowicz* O wodach artezyjskich Ozorkowa. — *A. Wodziczko* Nowe rozporządzenie o ochronie roślin i zwierząt w Prusach. — *St. Stendig* Słoma jako surowiec. — *St. Kulejowski* Stanowisko gąbek słodkowodnych w Łagiewnikach pod Łodzią. — Godne ochrony zabytki przyrodnicze na terenie woj. łódzkiego. — *St. Rumszewicz* Groty piaskowe pod Tomaszowem. — *K. Kowalczyk* Topole w Paprotni. — *J. Chankowski* Jałowce w Szklarkach. — *E. Jarmulski* Fizjologja roślin. — Rozważania dydaktyczne. — *H. Jarmolińska* Obserwacje przyrodnicze na wycieczkach szkolnych. — *E. Potęga* Spis i ugrupowania roślin dla przyszkolnych ogrodów-botanicznych. —*H. Jarmolińska* Z punktu obserwacyjnego w Chojnicach.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).

Serja X (kwiecień 1930). Ojcze, odpuść im... — Na Golgocie. — Matka Bolesna. — Jan Kochanowski nad zwłokami Urszulki. — Jan Kochanowski układa tren X. — Zebranie sejmikowe w Środzie. — Elekcja króla na Woli pod Warszawą. — Jan Zamoyski. — Stanisław Żółkiewski. — Bitwa pod Cecorą. — Karol Chodkiewicz. — Bitwa pod Kirchholmem. — Wojsko polskie śpiewa pieśń „Bogurodzica". — Kozacy wystosowują ultimatum do sułtana. — Bohdan Chmielnicki. — Jan Kazimierz podczas bitwy pod Beresteczkiem. — St. Czarniecki.

JĘZYK POLSKI (Kraków, Sławkowska 17).

Nr. 2 (marzec—kwiecień 1930). *J. Otrębski* i *K. Nitsche* O skrótach. — *J. Lange* i *H. Oesterreicher* Nie racz gardzić czy racz nie gardzić? — *H. Ułaszyn* O rodzaju rzeczowników *kometa* i *planeta*. — *A. Tomaszewski* Echa z kursu dydaktycznego dla nauczycieli polonistów w Poznaniu.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, Senatorska 19).

Nr. 2 (1 kwietnia 1930). *L. Jaxa-Bykowski* O polski ideał wychowawczy. *St. Szuman* Znaczenie dziennikow młodzieży jako źródła poznania jej psychiki oraz metoda korzystania z tego źródła opracowania materjałów. — *J. Lewicki* Włoska reforma wychowawcza (c. d.) — *A. Dryjski* Psychanaliza i wychowanie płciowe (c. d.)

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, Uniwersytet).

Nr. 1/2 (1930). *George Green and Sydney Herbert* Racial Prejudice in Children of School Age. — *St. Szuman* Analiza formalna i psychologiczna widzeń meskalinowych.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Lwów, ul. Dąbrowskiego 11).

Nr. 3 (marzec 1930). *Ks. J. Rychlicki* Klasyfikowanie uczniów z nauki religji. — Biesiada literacka pedagogów religijnych. — *Ks. J. Rychlicki* Więcej umiaru i prawdy. — *Ks. H. Weryński* Z „ideologji" Związku P. N. S. P. — Nauczycielstwo katolickie na front. — *Ks. A. Siara* Czy dawniej było lepiej?

Nr. 4 (kwiecień 1930). Encyklika Jego Świątobliwości Piusa XI o chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży. — *Ks. J. Rychlicki* Klasyfikowanie uczniów z nauki religji. (II.)

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).

Nr. 4 (kwiecień 1930). *S. Stendig* Teoretyczne i pedagogiczne przesłanki zabawy. — *E. Zięba* Szkoły nowego typu w Polsce. — *A. Sylwester* Znaczenie woli w życiu człowieka. — *A. Jurczyk* Zagadnienie oświaty pozaszkolnej. — *W. Jurak* Lekcja. O skowronku.

MINERWA POLSKA (Prof. Dr. *St. Łempicki*, Lwów, Uniwersytet J. K. ul. Marszałkowska 1).

Nr. 1 — 4 (1929). *J. Ptaśnik* Tomasz Drezner, zasłużony profesor-prawnik Akademji Zamojskiej. — *B. Nadolski* Nauczanie greczyzny w Polsce w XVI w. — *J. Królińska* Poglądy pedagogiczne w literaturze polskiej XVII w. — *L. Musioł* Z ruchu pietystycznego na Śląsku w XVIII w. — *J. Bero* Z dziejów szkolnictwa żydowskiego w Królestwie Kongresowem 1815—1830. — *W. Wandurski* Jubileusz Apuchtina i kłopoty jubilata (Rok 1890). — *L. Kurdybacka* Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII w. — *L. Musioł* Nauczyciel a organista na Górnym Śląsku w świetle historycznem. — *L. Kamykowski* Jan Śniadecki w Komisji Tymczasowego Zarządu Litwy.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, Foksal 18).

Nr. 3 (marzec 1930). *K. Zbierski* Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. — *W. Dzierzbicka* Szkoły londyńskie (II). — *M. Majkowska* Samorząd uczniowski. — *St. Kopczyński* Szkoły — uzdrowiska.

PARAMETR (Warszawa, ul. Koszykowa 31—5).

Nr. 2 (luty 1930). *J. Buźniak* Tablice do numeracji liczb dziesiętnych całkowitych i ułamkowych. — *A. Rusiecki* Pisemne algorytmy mnożenia i dzielenia. — *S. Straszewicz* Uwagi o t. zw. zadaniach dyskusyjnych w geometrji szkolnej. — *K. Cwojdziński* Nowe wzory do tworzenia równań kwadratowych o jednym parametrze zmiennym, których wyróżnik ma pierwiastki wymierne. — *A. Rusiecki* Zagadnienia niedostatecznie sprecyzowane.

Nr. 3 (marzec 1930). *S. Racinowski* Kilka uwag o t. zw. przykładach rachunkowych. — *T. Sierzputowski* Uwagi o metodzie naprowadzającej w nauczaniu matematyki początkowej. — *A. Rusiecki* Elipsograf A. Wasilewicza. — *A. Dobrowolski* Przykład potęgi myśli naukowej.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice — Województwo).

Nr. 4 (kwiecień 1930). *R. Kuntze* Wspomnienia z ogrodu zoologicznego w Berlinie. — *F. Burdecki* Materja — energja. — *E. Stamm* Matematyczne machiny. — *A. Kosiba* Chmury jako zjawisko atmosferyczne.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 4 (styczeń — marzec 1930). *S. M. Studencki* Charakterologja genetyczna Ewalda. — *W. Kruk* O testach stosowanych w Instytucie Psychotechnicznym przy Okręgowej Komisji Przemysłowej w Wiedniu.

STRAŻNICA ZACHODNIA (Poznań, Fredry 7).

Nr. 4 (październik — grudzień 1929). *W. Junosza* Powstanie polskiego szkolnictwa prywatnego w Prusiech.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.